

Universidade de São Paulo

Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária

Departamento de Administração

Programa de Pós-Graduação em Administração

Carolina Rodrigues de Almeida Prado

A Competição entre as Instituições de Ensino Superior Privadas de Direito

São Paulo

2021

Vahan Agopyan

Reitor da Universidade de São Paulo

Fábio Frezzati

Diretor da Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária

Moacir de Miranda Oliveira Júnior

Chefe de Departamento de Administração

Eduardo Kazuo Kayo

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Administração

Carolina Rodrigues de Almeida Prado

A Competição entre as Instituições de Ensino Superior Privadas de Direito

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração do Departamento de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências.

Orientador: Paulo Roberto Feldmann

Versão corrigida

São Paulo

2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação (CIP)
Ficha Catalográfica com dados inseridos pelo autor

Prado, Carolina Rodrigues de Almeida.
A Competição entre as Instituições de Ensino Superior Privadas de
Direito / Carolina Rodrigues de Almeida Prado. - São Paulo, 2021.
99 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, 2021.
Orientador: Paulo Roberto Feldmann.

1. Ensino Superior. 2. Competição. 3. Qualidade do Ensino. 4.
Mensalidade. I. Universidade de São Paulo. Faculdade de Economia,
Administração e Contabilidade. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer à Universidade de São Paulo por ter me dado a oportunidade de estudar durante sete anos nela e ter representado muito mais do que apenas as disciplinas, o estudo e a parte acadêmica. Na USP, eu passei horas e madrugadas no CEPE e no CEFER, nos centros de vivências, nas bibliotecas, no RU (Bandex). Na USP, eu fiz muito mais do que amigos, eu cresci e amadureci.

Agradeço à FEA por me proporcionar ser orientada pelo professor Dr. Paulo Roberto Feldmann. Sempre gentil e disponível, agradeço aos ensinamentos que me passou, tanto durante a orientação quanto nas disciplinas cursadas.

Ao PPGA, agradeço pela oportunidade de cursar disciplinas com os excelentes professores: Bernadete de Lourdes Marinho, Eduardo Pinheiro Gondim de Vasconcellos, Nuno Manoel Martins Dias Fouto, Adriana Backx Noronha Viana, Adolpho Walter Pimazoni Canton e Paulo Roberto Feldmann.

Agradeço de forma especial aos professores Nuno Fouto e Reynaldo Fernandes pelas contribuições na qualificação deste trabalho.

Aos meus pais, agradeço pela oportunidade de ter crescido em um ambiente em que a educação é extremamente valorizada e priorizada e por todo o apoio ativo em qualquer escolha que eu faça.

Aos meus amigos, agradeço por me sentir querida apesar das distâncias, pelos desabafos, pelo apoio e, principalmente, pela amizade e carinho.

Aos meus colegas do PPGA, que muitos eu tenho o prazer de chamar de amigos, agradeço pela jornada nos últimos anos, o apoio foi essencial à caminhada.

Por fim, o presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

“Educação nunca foi despesa. Sempre foi investimento com retorno garantido”.

Sir Arthur Lewis

RESUMO

As empresas do setor de educação, em especial as do ensino superior, estão inseridas em ambientes cada vez mais competitivos. Elas são maioria tanto no número de IES quanto no total de matrículas se comparadas às instituições públicas. Essa grande oferta de IES privadas dificulta, tanto para os futuros discentes quanto para o mercado, identificar as instituições que possuem maior qualidade. Apesar disso, existem poucos estudos teóricos dedicados a esse setor. Considerando essa lacuna, o objetivo deste estudo foi analisar, dentro do curso de direito, se a qualidade das IES privadas é refletida nos valores cobrados como mensalidade. Para o alcance do objetivo, o setor de educação superior em direito na cidade de São Paulo foi descrito e segmentado, sendo utilizadas variáveis quantitativas. As taxas de aprovações na OAB (dados secundários) e os valores das mensalidades das 28 IES privadas (dados primários) representam as variáveis analisadas. Dentro da análise estrutural do setor, utilizando-se as metodologias de Michael Porter, observa-se que o setor apresenta uma média atratividade. A rivalidade entre os atuais concorrentes é alta, enquanto o poder dos clientes e a ameaça dos bens substitutos são forças baixas e a ameaça de novos entrantes e o poder dos fornecedores são forças moderadas. Na segmentação do setor, foram utilizados dois modelos teóricos. Em ambos, três das 28 IES possuíam um maior número de estudantes que realizaram o exame da ordem se comparado com a soma das outras 25 IES do estudo. É possível evidenciar ainda a concentração do sistema privado da educação brasileira, que deve se acentuar com a crise financeira gerada pela pandemia da covid-19. Por fim, os dados coletados e selecionados corroboram com a literatura no sentido de que a qualidade do ensino oferecido pode ser refletida nos preços das mensalidades das IES. Tendo encontrado tais resultados, foi possível identificar duas possíveis estratégias para IES privadas que desejam sobreviver: a diferenciação no caso de instituições de elite que, apesar de ofertarem poucos cursos, possuam uma excelente reputação/status ou através da atuação em grandes escalas com a oferta de cursos em diversas áreas.

Palavras-Chave: Ensino Superior; Competição; Qualidade do Ensino; Mensalidade

ABSTRACT

Private faculties in the education industry, especially those in higher education, are inserted in increasingly competitive environments. They are the majority of both in the number of faculties and in total enrollments compared to public schools. This large offer of private faculties makes it difficult, both for future students and for the market, to identify the schools that have the highest quality. Despite this aspect, there are few theoretical studies dedicated to this industry. Addressing this gap, the aim of this study was to analyze within the Law course whether the quality of private schools is reflected in the amounts charged as tuition. To achieve this objective, the industry of higher education in law in the city of São Paulo was described, segmented, and quantitative variables were used. The Bar exam approval rates (secondary data) and the tuitions of the twenty-eight private schools (primary data) represent the quantitative variables. During the structural analysis of this industry (using the Porter's methodologies) was observed that the sector presents an average attractiveness. Rivalry among current competitors is high, while customer power and the threat of substitute goods are low forces, and the threat of new entrants and supplier power are moderate forces. In the segmentation of this industry, two theoretical models were used. In both, three of the twenty-eight schools had a greater number of students who took the bar exam compared to the sum of the other twenty-five private schools in the study. Therefore, it is possible to evidence the concentration of the Brazilian private education system, which could increase with the financial crisis generated by the covid-19 pandemic. Finally, the collected and selected data corroborate to the literature that the quality of the education offered can be reflected in the tuition fees at the faculties. Having found such results, it was possible to identify two recommended strategies for private schools: or they opt to act in a differentiated way as an elite faculty that despite offering few courses has an excellent reputation / status, or they would act through large scales offering courses in various areas.

Keywords: Higher Education; Competition; Quality of Education; Tuition

Lista de Figuras

Figura 1 – As cinco forças competitivas de Porter.....	27
Figura 2 – O modelo de diamante de Porter.....	31
Figura 3 – Composição dos atuais indicadores de qualidade da educação superior	52
Figura 4 – Distribuição das instituições de ensino superior em direito por CPC contínuo	55
Figura 5 – Perfil dos cursos de graduação em direito (2017)	57
Figura 6 - Número de bacharéis em direito por 1.000 habitantes, por município.....	58
Figura 7 – Participação e desempenho no Exame de Ordem - edição VII a XXIX	61

Lista de Gráficos

Gráfico 1 - Dispersão dos dados por taxa de aprovação média.....	76
Gráfico 2 - Dispersão dos dados por taxa de aprovação média simples	77
Gráfico 3 - Dispersão dos dados unificando as 252 observações	78
Gráfico 4 – Histórico de evolução dos matriculados nos cursos de direito no Brasil (Público e Privado) de 2008 até 2018.....	83

Lista de Tabelas

Tabela 1 – <i>Ranking</i> dos cursos de graduação por matrículas em 2019	56
Tabela 2 - Número de bacharéis em direito por 1.000 habitantes, por unidade federativa	58
Tabela 3 – As 100 primeiras IES privadas de acordo com a taxa de aprovação média (apenas com mais de 100 inscritos) da edição XXVII a XXIX da OAB.....	61
Tabela 4 – IES da cidade de São Paulo por edição do Exame da OAB.....	69
Tabela 5 – Base de dados com as IES e valor médio da mensalidade	71
Tabela 6 - Média simples das nove taxas de aprovação na OAB nas nove edições do universo do estudo	72
Tabela 7 - Taxa de aprovação calculada com base no número de presentes nas edições e o total de aprovados nas nove edições	73
Tabela 8 – Estatística de Regressão por edição do exame da OAB.....	75
Tabela 9 – Estatística de Regressão por taxa de aprovação média	75
Tabela 10 – Estatística de Regressão por taxa de aprovação média simples.....	76
Tabela 11 – Estatística de Regressão unificando as 252 observações	77
Tabela 12 - Estatística descritiva sobre a mensalidade das IES.....	85
Tabela 13 – Estatística descritiva sobre o total de alunos que fizeram o exame da OAB.....	85
Tabela 14 – IES ordenadas pela quantidade de alunos presentes nos exames da OAB	89

Lista de Quadros

Quadro 1 - Tipos básicos de estratégias.....	22
Quadro 2 – Função acadêmica	23
Quadro 3 – Função de liderança	23
Quadro 4 – Função de gestão	23
Quadro 5 – Características que diferenciam bens e serviços	35
Quadro 6 – Segmentos de atuação das IES privadas	39
Quadro 7 – Avaliação da Educação Superior.....	46
Quadro 8 – A análise do setor sob a ótica das cinco forças de Porter	84
Quadro 9 – Exemplo de players por segmento de atuação	86

Lista de Siglas

ABA	American Bar Association
ARCU-SUL	Sistema de Acreditação Regional de Cursos de Graduação do Mercosul e Estados Associados
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CPC	Conceito Preliminar do Curso
EAD	Ensino à Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPD	Escola Paulista de Direito
ERCE	Estudo Regional Comparativo e Explicativo
FAAP	Fundação Armando Álvares Penteado
FACEAS	Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas Santa Rita de Cássia
FADISP	Faculdade Autônoma de Direito
FAM	Faculdade das Américas
FAZP	Faculdade Zumbi dos Palmares
FCDA	Faculdade Carlos Drummond de Andrade
FDDJ	Faculdade de Direito Professor Damásio de Jesus
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FIC	Faculdade Integral Cantareira
FICS	Faculdades Integradas Campos Salles
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil

FMI	Fundo Monetário Internacional
FMU	Faculdades Metropolitanas Unidas
FRB	Faculdades Integradas Rio Branco
FUVEST	Fundação Universitária para o Vestibular
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDD	Indicador de Diferença entre o Desempenho Observado e Esperado
IES	Instituições de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPO	Oferta Pública Inicial
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MACKENZIE	Universidade Presbiteriana Mackenzie
MEC	Ministério da Educação
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OECD	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PIRLS	Estudo Internacional de Progresso em Leitura
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
ProUni	Programa Universidade para Todos
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RIACES	Riaces – Rede Ibero-americana para Acreditação da Qualidade da Educação Superior
TC	Teoria Clássica dos Testes

TRI	Teoria de Resposta ao Item
UMC	Universidade de Mogi das Cruzes
UNIB	Universidade Ibirapuera
UNICID	Universidade Cidade de São Paulo
UNICSUL	Universidade Cruzeiro do Sul
UNIESP	União das Instituições Educacionais do Estado de São Paulo
UNIFAI	Centro Universitário Assunção
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
UNIP	Universidade Paulista
UNIRADIAL	Centro Universitário Estácio Radial de São Paulo
UNISA	Universidade de Santo Amaro
USJT	Universidade São Judas Tadeu
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. Introdução	17
1.1. Considerações Iniciais.....	17
1.2. Justificativa do tema.....	17
1.3. Problema de pesquisa	18
1.4. Objetivos específicos	19
2. Referencial Teórico	20
2.1. Estratégia.....	20
2.2. Competição	26
2.2.1. As cinco forças de Porter	26
2.2.2. O modelo do diamante de Porter	30
2.3. Microeconomia e Oligopólios.....	33
2.4. A Indústria de Serviços	34
2.5. Marketing de Serviços e Marketing Educacional	36
3. Contextualização	42
3.1. O Brasil e o resto do mundo	42
3.2. Contexto nacional da educação superior	47
3.3. Critérios de mensuração da Qualidade no Ensino Superior.....	52
3.4. Ensino privado de direito no Brasil e sua mensuração de qualidade.....	54
3.5. A OAB e o curso de direito.....	55
4. Metodologia.....	67
4.1. Segunda e Terceira Etapas: Coleta e Seleção dos Dados	68
4.2. Quarta Etapa: Regressão Linear	73
5. Discussão e Análise de Dados	79
6. Considerações finais	91
6.1. Limitações e recomendações de estudos futuros	92
7. Referências Bibliográficas	94

1. Introdução

1.1. Considerações Iniciais

Ao consultar artigos, dissertações, teses e outros trabalhos acadêmicos, foi possível perceber que, apesar de haver um grande número de estudos que tratam sobre competição de empresas de diversos setores ou atividades, poucos trabalhos tratam de empresas do setor de educação.

Assim como os outros setores da nossa economia, as IES privadas estão inseridas em ambientes cada vez mais competitivos e têm enfrentado grandes mudanças nos últimos anos.

1.2. Justificativa do tema

O ensino superior privado como setor econômico representa a maior parte da educação superior brasileira, representando mais de 88% da quantidade de IES em todo o Brasil e mais de 75% do número total de matrículas, de acordo com o INEP (2019). Apesar da importância do setor do ensino superior privado, existem poucos estudos teóricos dedicados a ele, e os existentes acabam por ignorar o estudo da indústria do ensino superior, concentrando-se nos benefícios individuais e nos impactos na economia (FRAJA e IOSSA, 2002; PÊGAS, 2013).

Assim como outros setores da economia, as IES privadas estão inseridas em ambientes cada vez mais competitivos, sendo, nesse sentido, de interesse realizar estudos teóricos oferecendo conhecimento e técnicas para os gestores dessas empresas.

De acordo com os dados fornecidos pela Hoper Educação (2020a), a estimativa de receita líquida do mercado educacional brasileiro (tanto presencial quanto EaD), em 2019, representava R\$ 54,6 bilhões.

Esse estudo visa avaliar as IES privadas que ofertam o curso de direito e a competição entre elas. O curso escolhido foi o Direito por ser o curso com o maior número de matrículas entre as IES privadas, por não ser ofertado na modalidade EAD e pelo fato único de existir a prova da OAB, requisito necessário para exercer a profissão de advogado.

O curso de direito, de acordo com a Hoper Educação (2020a), possui 17,6% do *market share* das matrículas em cursos de graduação presencial, tendo como mediana do valor de mensalidades, em 2020, R\$ 974,82. Dentro das IES avaliadas nessa dissertação, a mediana é R\$ 781,95, valor referente às mensalidades do 1º Semestre de 2021.

Marginson (2004) aponta que, embora a teoria do capital humano suponha que os estudantes se matriculem em cursos de ensino superior para aumentar sua produtividade e maximizar seus rendimentos durante a vida, os estudantes não têm a capacidade de prever com precisão qual será esse ganho de produtividade e rendimento. Por isso, a importância de identificar instituições que possam oferecer aos alunos um ganho de produtividade e rendimento maior. Assim sendo, segundo o autor, o status e a qualidade das instituições são considerados não apenas pelos estudantes, mas pelo mercado de trabalho que acaba optando, nos processos seletivos, por estudantes de instituições de alto status em detrimento aos de instituições de baixo status.

Dessa forma, a competição por qualidade pode ser vista como competição por status e prestígio. Segundo Dotta e Cunha Filho (2014), os resultados do Exame de Ordem acabam sendo utilizados não só pelos estudantes, assim como por seus familiares e pelo mercado de trabalho para verificar a qualidade do ensino de determinada IES. Além disso, tais resultados são utilizados para ranquear as instituições com base no percentual de aprovação da IES.

Dentro das IES privadas que ofertam o curso de direito, o trabalho analisa o setor de ensino de direito privado e como se dá a competição entre as IES privadas na cidade de São Paulo, além da percepção sobre o quanto a qualidade pode ser determinada pelo preço do curso superior ofertado pelas IES.

1.3. Problema de pesquisa

De outro modo, a pergunta-problema deste trabalho pode ser assim sintetizada: **Os valores cobrados nas mensalidades das IES privadas em Direito podem ser um indicador da qualidade das mesmas?**

1.4. Objetivos específicos

Com base no problema de pesquisa e na justificativa geral apresentados, tem-se como objetivos específicos os seguintes tópicos:

- A. Descrever o setor de educação superior em direito na cidade de São Paulo;
- B. Segmentar as IES privadas que ofertam o curso de direito;
- C. Analisar a relação entre Qualidade e Valor da Mensalidade das IES que ofertam o curso de direito.

2. Referencial Teórico

A seguir, apresenta-se a revisão de literatura que está estruturada da seguinte forma: primeiro, são introduzidos os conceitos de estratégia e competição. Em seguida, são apresentados os conceitos de microeconomia (oligopólio), da indústria de serviços e do marketing de serviços e educacional.

2.1. Estratégia

Uma metáfora utilizada por Minogue (2003 *apud* MEYER JR. e MUNGNOL, 2004) é a comparação das estratégias utilizadas pelas IES e o comportamento de tigres:

Ambos atuam num ambiente competitivo e necessitam desenvolver estratégias de sobrevivência. Enquanto os tigres caçam suas presas para sobreviver, as universidades precisam atrair alunos, manter a qualidade do ensino, captar recursos, expandir-se para se manterem competitivas e atuantes (MINOGUE, 2003, *apud* MEYER JR. e MUNGNOL, 2004, p. 9).

O conceito de estratégia já foi definido por diversos autores ao longo do tempo. Em Oliveira (2014), é possível encontrar algumas dessas definições, como a de Buzzell *et al* que consideram a estratégia como o “conjunto de objetivos da empresa e a forma de alcançá-los” (BUZZELL *et al*, 1977, *apud* OLIVEIRA, 2014). Já Porter define como a

busca de uma posição competitiva favorável em uma indústria, que é a arena fundamental onde ocorre a concorrência, sendo que a escolha dessa estratégia competitiva está baseada no nível de atratividade da indústria e nos determinantes da posição competitiva relativa dentro dessa indústria (PORTER, 1985, p. *apud* OLIVEIRA, 2014).

Ohmae conceitua estratégia como o “modo pelo qual a empresa procura distinguir-se de maneira positiva da concorrência, usando seus pontos fortes para atender melhor às necessidades dos clientes” (OHMAE, 1985, *apud* OLIVEIRA, 2014). Ansoff a define como “regras e diretrizes para decisão que orientem o processo de desenvolvimento de uma empresa” (ANSOFF, 1990, *apud* OLIVEIRA, 2014), enquanto Stoner e Freeman consideram a estratégia um “programa amplo para se definir e alcançar as metas de uma empresa, sendo a resposta dessa ao seu ambiente através do tempo” (STONER e FREEMAN, 1995, *apud* OLIVEIRA, 2014).

Porter (2009) menciona que a estratégia competitiva consiste em ser diferente, ou seja, escolher de maneira positiva um conjunto de atividades que irá proporcionar um mix único de valores, de forma a se diferenciar de seus concorrentes. Dessa maneira, segundo Silva Junior (2006 *apud* LINHARES, 2013), a formulação de estratégias nas IES privadas deve ser estudada primeiramente pelo fato de que tais instituições são compostas por uma entidade mantenedora, responsável pela estrutura de propriedade e controle, e também pela estrutura de direção, além de envolver os *stakeholders* e uma forte regulação.

De acordo com Silva Junior (2006 *apud* LINHARES, 2013), essa forte regulação invade a liberdade organizacional das IES, já que o Ministério da Educação instituiu, o documento Plano de Desenvolvimento Institucional, que determina como deve ser realizado o planejamento estratégico das IES. Saboya (2016) explica que esse documento é obrigatório no credenciamento das IES e, por outro lado, ressalta seu papel estratégico ao orientar o planejamento das instituições para os próximos cinco anos. Nesse sentido, Linhares (2013) também destaca a importância de se estudar como as IES privadas se comportam, como formulam suas estratégias de sobrevivência e de competição no mercado e como se diferenciam de seus concorrentes.

Meyer Jr. *et al* (2012) apontam as razões pelas quais as estratégias são indispensáveis para as IES privadas:

Com o propósito de se manterem competitivas, garantirem sustentabilidade ao longo do tempo, satisfazerem as expectativas de seus inúmeros *stakeholders* e cumprirem sua missão social, as universidades não podem prescindir de estratégias. Estas necessitam ser mais adequadas a suas características, especificidades e cultura e proporcionar um diferencial competitivo e sustentabilidade no longo prazo (MEYER JR. *et al*, 2012).

As estratégias, portanto, são feitas objetivando-se a vantagem competitiva, sendo suportadas pelas teorias da competitividade, de recursos e capacidades e dos *stakeholders*. Além dessas teorias, os fatores que afetam o ambiente organizacional devem ser considerados para se estipularem as estratégias (LINHARES, 2013). Mainardes *et al* (2009, *apud* SABOYA, 2016, p. 57) completam dizendo que “a formulação das estratégias deve estar alinhada na combinação eficiente desses recursos para a melhoria do seu desempenho”.

Em uma empresa, segundo Oliveira (2014), a estratégia está relacionada à tarefa de utilizar da melhor maneira os recursos físicos, financeiros, tecnológicos e humanos, podendo ser classificada quanto à (a) amplitude; (b) concentração; (c) qualidade dos resultados; (d) fronteira; (e) recursos aplicados e (f) enfoque. Embora não seja o único fator para determinar o sucesso ou não de uma empresa, uma estratégia adequada pode trazer resultados extraordinários para ela.

Oliveira (2014) exemplifica tipos básicos de estratégias que dependem do diagnóstico interno e externo da empresa, os quais podem ser observados no Quadro 1.

Quadro 1 - Tipos básicos de estratégias

Diagnostico		Interno	
		Predominância de pontos fracos	Predominância de pontos fortes
E x t e r n o	Predominância de ameaças	redução de custos; desinvestimento; liquidação do negócio	estabilidade; nicho; especialização
	Predominância de oportunidades	inovação; internacionalização; joint venture; expansão	de mercado; de produtos ou serviços; financeiro; de capacidades; de estabilidade; diversificação

Fonte: Oliveira (2014).

O autor reitera a importância de se escolher a estratégia básica para a situação em que se encontra a empresa, de modo a se atentar, além dos diagnósticos, a pontos como a capacitação e o objetivo. Da mesma forma, Meyer Jr. *et al* (2012) destacam “a prática de estratégias que permitam a esse tipo de organização alcançar o desempenho desejado e se manter competitiva no setor” (MEYER JR. *et al*, 2012).

Considerando o contexto das IES privadas, Saboya (2016) aponta a importância do coordenador do curso no papel de gestor que, diariamente, se depara com situações para as quais deve exercer suas habilidades para agir no momento certo, com os recursos existentes e lidando com todos os *stakeholders* relacionados à instituição (discentes, docentes, diretores, pais, agentes do MEC, investidores, entre outros). Rolim (2004 *apud* SABOYA, 2016) indica que são exigidos dos coordenadores não apenas os conhecimentos ‘acadêmicos’, mas também os conhecimentos de gestão e de liderança.

Em seu estudo, Saboya (2016) sintetiza as funções acadêmicas, de gestão e de liderança dos coordenadores nos três quadros abaixo (Quadro 2, Quadro 3 e Quadro 4).

Quadro 2 – Função acadêmica

<u>FUNÇÃO ACADÊMICA</u>	
✓	Ministrar aulas
✓	Desafio: unir a função da gestão com a de professor.
✓	Desejável, mas não obrigatório.
✓	Representação do Curso
✓	Relacionamento com os <i>stakeholders</i> , junto aos conselhos de classe; entidades locais.
✓	Competências acadêmica, mas também de gestão.
✓	Controle dos egressos
✓	Respostas divergentes: informações não suficientes x comparações entre classes
✓	Turmas ENADE
✓	Atenção e controle desde a estruturação das turmas; tratamento diferenciado; porém os entrevistados não o percebem como um item acadêmico, mas de gestão.

Fonte: Saboya (2016).

Quadro 3 – Função de liderança

<u>FUNÇÃO DE LIDERANCA</u>	
Não aparecem as categorias: motivação e a exercer influência sobre o grupo, aconselhamento e correr riscos.	
✓	Ser comunicador
✓	Exercida através da tecnologia: informativa e como forma de negociação. Sem dialogicidade.
✓	Estabelecimento de parcerias
✓	Parcerias com os alunos, empresas, mas principalmente com os professores (“professores-parceiros”) e os RT’s (“porta-vozes”/ lideranças comunicadoras).

Fonte: Saboya (2016).

Quadro 4 – Função de gestão

FUNÇÃO DE GESTÃO

- ✓ **Compreensão dos objetivos estratégicos**
 - ✓ Compartilhamento de ideias sobre as estratégias corporativas.
 - ✓ Sob a ótica da IES mantida, o coordenador é média gerência; pelo olhar da Mantenedora, é operacional.
- ✓ **Experiência na função de coordenador**
 - ✓ Assumir a função foi um “processo natural”: por convite, confiança ou por ser adjunto.
 - ✓ Professor aceita o desafio de gerir o curso.
- ✓ **Treinamento para a gestão**
 - ✓ Apesar de alguns alegarem receber treinamento, atestam ser insuficientes para abarcar os desafios do cargo.
 - ✓ Dificuldade de não ter formação ou especialização na área de Administração.
- ✓ **Descrição do cargo de coordenador**
 - ✓ Respostas divergentes
- ✓ **Mudança do papel do coordenador**
 - ✓ Papel da gestão e entendimento de que o curso acadêmico é uma unidade de negócios.
 - ✓ Importância do conhecimento sobre gestão (Administração)
 - ✓ Importância à captação e retenção de alunos (dentro da estratégia da IES).
 - ✓ E o papel do professor também muda.
- ✓ **Desafios da função**
 - ✓ Captação e Controle da evasão, em razão da concorrência e da volatilidade do aluno.
 - ✓ Tempo escasso *versus* a quantidade de atribuições do cargo.
- ✓ **Relacionamento com os *stakeholders***
 - ✓ A importância atribuída ao relacionamento com os *stakeholders* é unânime, cujo maior destaque é o aluno e seu poder de negociação.
- ✓ ***Sensemaking***
 - ✓ Verificar o fazer sentido a partir das associações mentais/ maneira de construir sua visão individual e informações durante o processo.
 - ✓ O indivíduo usa suas observações e experiências para construir sua realidade

Fonte: Saboya (2016).

Musselin (2018) é outro autor que trabalha a estratégia dentro da competição no ensino superior e menciona algumas estratégias, identificadas como:

- a) Preocupação com outros concorrentes, sendo o preço o fator central;
- b) Preocupação central dos concorrentes está no consumidor;
- c) Preocupação com a qualidade.

A primeira estratégia definida por Musselin (2018) se resume em um mercado no qual o preço molda a concorrência. Dessa forma, para certo produto, o concorrente que oferecer o menor preço será o 'vencedor'. Para isso, é necessário que os produtos sejam padronizados e iguais, o que raramente é o caso de cursos oferecidos no ensino superior, já que estes são diferentes e difíceis de comparar.

A segunda estratégia relatada pelo autor tem como premissa de que há uma variedade de produtos e que seus preços são sinais para indicar a qualidade oferecida. Essa estratégia, embora mais aplicável ao ensino superior, possui alguns problemas, como o valor da mensalidade ser visto como sinônimo de qualidade, sem levar em consideração a existência de IES públicas. Para ilustrar esse problema, autor também cita o caso das universidades britânicas, nas quais o valor das mensalidades é regulamentado.

A terceira estratégia se baseia na premissa de que a qualidade importa muito mais do que o preço.

Essa terceira estratégia é vista em IES que possuem valores muito altos de mensalidade e uma excelente reputação. No caso dessas instituições, a mensalidade não é vista como problema, pois os consumidores estão dispostos a pagar esse preço ou aceitar um possível financiamento para poderem se matricular, visto que a qualidade é sua principal preocupação. Outro caso em que essa estratégia é identificada diz respeito às situações em que as mensalidades são inexistentes ou baixas e as instituições têm que convencer seus clientes sobre a qualidade do serviço ofertado.

Para ilustrar os três tipos de estratégias definidas por Musselin (2018), Eloire (2010 *apud* MUSSELIN, 2018) realizou um estudo sobre restaurantes no norte da França, no qual identificou três categorias de restaurantes, cada uma delas relacionada a uma estratégia. Alguns restaurantes se envolveram na guerra de preços, outros utilizaram preços como sinais de qualidade e outros, que seriam os restaurantes gastronômicos, nos quais os clientes investiam altos valores sem hesitar, visto que valorizavam a qualidade acima de tudo.

Devido à dificuldade de se avaliar a qualidade, visto que na educação superior é algo difícil de se medir até que seja experimentada, um fator que se aproximaria da

qualidade seria o status (MUSSELIN, 2018). Nesse sentido, a competição por qualidade pode ser vista como uma competição por status ou prestígio.

Porter (2009) afirma que o desejo de crescer pode ser o principal inimigo da estratégia, pois as opções excludentes e limitações podem prejudicar o crescimento. Por exemplo, ao escolher uma estratégia de diferenciação, a empresa deixa de vender a clientes sensíveis ao preço, diminuindo assim o seu 'crescimento'. Dessa forma, tentar crescer a qualquer custo, não respeitando a estratégia e tentando competir de várias maneiras ao mesmo tempo são fatores que ocasionarão a diminuição do lucro da empresa, levando os gestores a recorrerem de forma crescente ao aumento da receita como solução do problema.

Porter (2009) aponta também os efeitos da Internet sobre a estratégia, que alteraram as estruturas setoriais já que a rede pode ser utilizada em quase todos os setores no componente da estratégia, com maior ou menor grau. A Internet deve ser utilizada pelas empresas como um complemento de suas formas de competições tradicionais, não à parte das operações tradicionais.

A Internet não apenas criou novos setores, como possibilitou a reconfiguração de setores já existentes. Um exemplo é o ensino à distância, que existia há décadas em forma de cursos por correspondência. Nesse sentido, a Internet apenas alterou a interface do negócio.

Vale ressaltar ainda que a Internet não é uma força disruptiva para os setores 'tradicionais', tendo o poder de potencializar os recursos na maioria dos casos. O sucesso será alcançado se a tecnologia for utilizada para reconfigurar as atividades tradicionais ou criar novas combinações aliando as tecnologias aos métodos tradicionais (PORTER, 1990).

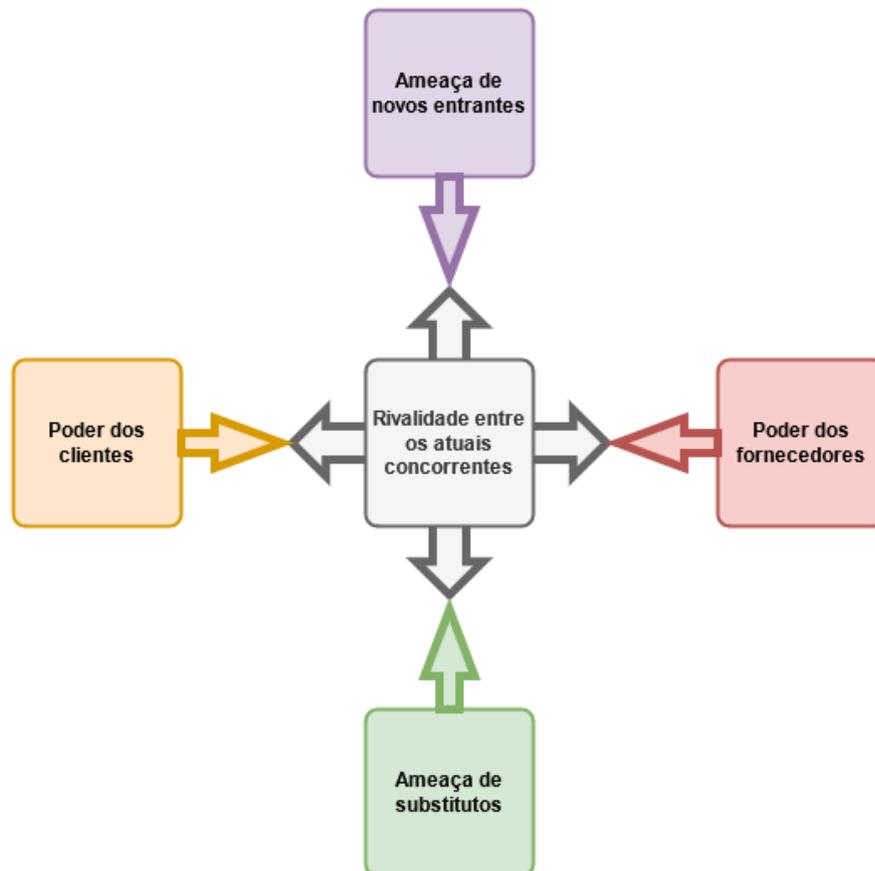
2.2. Competição

2.2.1. As cinco forças de Porter

A estratégia competitiva, segundo Porter (1990, 2009), nasce do conhecimento aprofundado da estrutura da indústria, seja de serviços ou produtos, nacional ou internacional. Nesse sentido, qualquer tipo de indústria tem sua natureza de competição distribuída em cinco forças competitivas (Figura 1), sendo:

- (1) a ameaça de novas empresas;
- (2) a ameaça de novos produtos ou serviços;
- (3) o poder de barganha dos fornecedores;
- (4) o poder de barganha dos compradores;
- (5) a rivalidade entre competidores existentes.

Figura 1 – As cinco forças competitivas de Porter



Fonte: Elaboração própria, baseada em Porter (1990, 2009).

Essas cinco forças, segundo o autor, são responsáveis pela lucratividade da indústria no longo prazo e, embora formem uma estrutura relativamente estável, podem mudar com o tempo através de pequenos e constantes ajustes ou até de uma mudança bruta, como, por exemplo, uma pandemia ou uma alteração na regulação pelo governo. Essa estrutura é a junção de um conjunto de características econômicas e técnicas que irão determinar a relevância e o poder de cada uma dessas forças a serem descritas a seguir.

A primeira força - a *ameaça de novos entrantes*, de acordo com Porter (1990, 2009), acaba por pressionar os preços, os custos e o nível de investimento, sendo a ameaça de entrada e não a entrada em si que mantém a lucratividade da indústria baixa. Essa ameaça depende de dois fatores: (a) barreiras de entrada e (b) expectativa de retaliação.

As barreiras de entrada consistem em vantagens que as empresas 'veteranas' possuem, como economias de escala tanto do lado da oferta quanto da demanda (efeito de redes); o custo existente decorrente da mudança dos clientes de empresas 'veteranas' para entrantes; a necessidade de capital para atuar no setor; acesso desigual aos canais de distribuição; políticas públicas restritivas, além de outras vantagens das empresas 'veteranas', independentemente do tamanho, como a experiência acumulada.

Para analisar as barreiras existentes do setor, é preciso avaliar as capacidades dos entrantes, sejam eles *startups*, empresas estrangeiras ou atores já estabelecidos em setores correlatos, além de se atentar às possibilidades criativas para superar essas barreiras.

Em relação à expectativa de retaliação, Porter (1990, 2009) afirma que os entrantes tendem a recear essa retaliação caso as 'veteranas' já tenha respondido com vigor à entrada de uma empresa no setor. O autor ainda destaca que os entrantes tentem a temer tal retaliação se as 'veteranas' possuírem os recursos necessários para retaliar ou se parecerem dispostas a cortar os custos para manter sua participação no mercado intacta ou ainda caso o crescimento do setor seja lento, o que implicaria que os entrantes só poderiam obter a demanda desfalcando a demanda de uma empresa veterana.

A próxima força - o *poder dos fornecedores* - pode ser exemplificada com o caso da Microsoft. Segundo Porter (2009), a empresa "contribuiu para a erosão da lucratividade dos fabricantes de computadores pessoais, ao elevar os preços dos sistemas operacionais" (PORTER, 2009), fazendo com que os produtores de PCs tivessem que assumir esse custo adicional sem repassá-los aos clientes.

A partir desse exemplo, pode-se afirmar, segundo Porter (2009), que o grupo de fornecedores será poderoso se: (a) for mais concentrado que o setor comprador; (b) não depender da indústria compradora financeiramente; (c) considerar que mudar

de fornecedor é oneroso para o cliente; (d) oferecer diferentes produtos; (e) não existir produto substituto e (f) impor uma ameaça de se integrar para a frente.

Existem algumas semelhanças entre *o poder dos clientes*, outra força de Porter, e o que os torna poderosos e o poder dos fornecedores. Segundo o autor, deve-se atentar aos seguintes pontos que indicam clientes poderosos: (a) se forem poucos ou consumirem números significativos em relação ao fornecedor; (b) se os produtos forem padronizados ou com baixa diferenciação; (c) se o custo de mudança for baixo ou inexistente para o cliente e (d) se impor uma ameaça de se integrar para trás.

Segundo Porter (2009), esses clientes serão sensíveis ao preço se: (a) o produto representar uma porcentagem significativa do seu orçamento; (b) estiverem sob pressão para reduzir os custos das compras; (c) a qualidade de seus produtos ou serviços não forem afetadas pelos insumos do setor e (d) os produtos do setor não tiverem efeito sobre os outros custos dos clientes.

Ao comentar sobre *a ameaça de substitutos*, outra força de Porter, primeiro é preciso definir o que são bens substitutos, ou seja, aqueles bens que desempenham a mesma função ou função semelhante por meios diferentes. Por exemplo, o requeijão é um bem substituto da manteiga, assim como programas de *streaming*, como o Netflix, são substitutos para o cinema ou para os livros.

A ameaça de substituição será alta se envolver uma opção de custo benefício atraente ou se o custo de mudança do cliente para o bem substituto for baixo. A indústria deve também se atentar às mudanças que podem ocorrer em outros setores, as quais possam torná-los atraentes para a substituição.

A última força do modelo de Porter (1990, 2009) é *a rivalidade entre os atuais concorrentes*. Ela se manifesta de diversas formas, como o desconto de preços, as campanhas de marketing, as melhorias de serviço, entre outras. Essa rivalidade limita a possibilidade de lucratividade do setor e será maior se: o número de competidores for numeroso; se todos os *players* tiverem um tamanho equivalente e o mesmo nível de poder; o crescimento do setor como um todo for lento; existirem barreiras de saída elevadas; houver o envolvimento intenso dos *players* e se as empresas não conseguirem decifrar umas às outras.

A força da rivalidade reflete também as bases da competição da indústria. Caso tal força seja baseada em preços, esta tende a ser algo extremamente prejudicial, pois as reduções de preços são percebidas de forma muito fácil e geralmente levam a várias rodadas de retaliação, de forma a transferir os lucros diretamente para os clientes. Um bom exemplo da competição por preços é o que ocorre entre as grandes redes de *fast food* Burguer King e Mc Donald's.

A guerra de preços também tem como consequências induzir os clientes a ignorar fatores como atributos e serviços inerentes ao produto (como pós-vendas). Essa competição será mais provável, caso: (a) o bem comercializado dos rivais for parecido e os clientes não tiverem alto custo de mudar entre os ofertantes; (b) os custos fixos forem altos e os custos variáveis forem baixos; (c) forem necessários grandes aumentos de capacidade para garantir a eficiência e (d) se tratar de um produto perecível. (PORTER, 2009).

Existem outras bases de competição como atributos de produtos, serviços de apoio, imagem de marca, entre outras. Essas bases tendem a ser mais significativas para a indústria, pois aumentam o valor dos produtos para os clientes em relação aos bens substitutos, além de poderem elevar as barreiras de entrada do setor em que o produto ou o serviço estão inseridos.

Outra forma de rivalidade que pode ser positiva, ou seja, aumentar a lucratividade do setor, é se houver uma segmentação dos clientes, alterando a combinação de itens como preços, produtos, serviços, atributos e marcas.

Outros fatores devem ser considerados além das cinco forças. De acordo com Porter (1990, 2009), são eles: (a) a taxa de crescimento do setor; (b) a tecnologia e inovação do setor; (c) os governos e (d) os produtos e serviços complementares.

2.2.2 O modelo do diamante de Porter

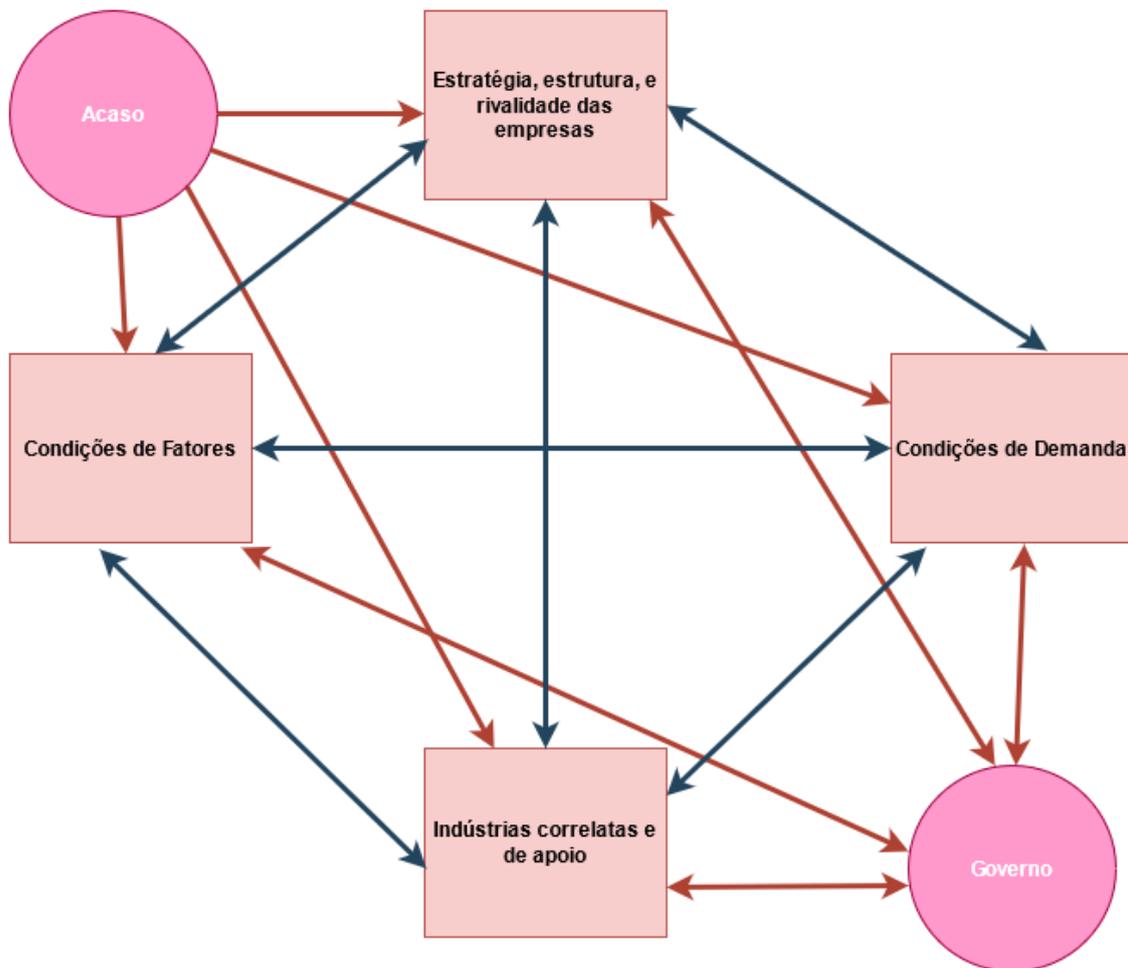
O ambiente no qual as empresas competem, promovem ou impedem a vantagem competitiva, segundo Porter (1990), é definido por quatro atributos: (a) condições de fatores; (b) condições de demanda; (c) indústrias correlatas e de apoio e (d) estratégia, estrutura e rivalidade das empresas.

Esses atributos ou determinantes criam o contexto no qual as empresas crescem e competem e compõem o que Porter chama de 'diamante', isto é, um

sistema mutuamente fortalecedor, no qual é necessário obter vantagens em todos os determinantes ou em todo o 'diamante' para obter e manter o sucesso competitivo na indústria.

Além dos quatro determinantes, Porter (1990) aponta a importância de duas variáveis: (a) o acaso e (b) o governo. O acaso seriam eventos que não podem ser controlados pelas empresas e pelos governos, como invenções, guerras, pandemias, entre outros. Já o governo, através de políticas públicas, regulamentações e investimentos, pode melhorar ou afetar a vantagem competitiva (Figura 2).

Figura 2 – O modelo de diamante de Porter



Fonte: Elaboração própria, baseada em Porter (1990, 2009).

O primeiro determinante do modelo do diamante de Porter consiste nas *condições de fatores*, que são insumos como recursos humanos, físicos, de conhecimento e infraestrutura, ou seja, tudo o que é necessário para entrar na

competição. A vantagem competitiva é dada por meio da combinação desses fatores e como ocorre a eficiência e a eficácia dessa combinação. (PORTER, 1990, 2009).

O segundo determinante indica as *condições de demanda* do produto ou do serviço em si. De acordo com Porter (1990,2009), esse determinante é composto por três atributos gerais: (a) composição da demanda interna; (b) tamanho da demanda e padrões de crescimento e (c) internacionalização da demanda interna. A composição da demanda interna, atributo mais importante da demanda interna, determina a maneira como as empresas se comportam em relação às necessidades do demandante.

As *indústrias correlatas e de apoio* representam o terceiro determinante do modelo. A vantagem competitiva ocorre nas indústrias de apoio quando, na presença ou não de indústrias fornecedoras, são disponibilizados os insumos necessários e a eficiência em seu uso, assim como a coordenação entre elas, facilitando o processo de inovação e aperfeiçoamento. Já nas indústrias correlatas, que se caracterizam pela coordenação e pela partilha das atividades na cadeia de valores ou na produção dos produtos complementares, a vantagem competitiva ocorre quando ela existe nos setores correlatos. Porém, assim como no determinante dos fornecedores, é algo dependente do resto do 'diamante'.

O quarto determinante *estratégia, estrutura e rivalidade de empresas* representa o contexto no qual as firmas estão inseridas, ou seja, as circunstâncias em que foram criadas, organizadas e dirigidas, assim como a rivalidade existente. O contexto, neste caso, indica os aspectos de um país (inúmeros), os quais influenciam a maneira como as empresas se organizam e são administradas. Em relação à rivalidade interna, ela cria a pressão sobre as empresas, impulsionando a melhoria e a inovação constantes e atraindo também os rivais à indústria, além de ampliar a gama de produtos e serviços oferecidos.

Após mencionar os determinantes do 'diamante', Porter (1990) apresenta as variáveis que afetam o modelo. O *papel do acaso* é importante, pois ocasiona interrupções que permitem mudanças na posição competitiva já estabelecida, podendo modificar as condições do 'diamante'. Já o *papel do governo* consiste em influenciar os quatro determinantes (e ser influenciado) positiva ou negativamente, sendo assim um papel parcial dentro do modelo.

O governo, segundo o autor, é visto como o motor principal da criação de fatores, principalmente em áreas em que ocorrem externalidades ou benefícios que ultrapassem o consumidor. Um exemplo é na educação, visto que a qualidade do capital humano deve melhorar constantemente para observarmos o aprimoramento na economia do país. Nesse sentido, educação e treinamento são uma questão de economia e não apenas de política social.

2.3. Microeconomia e Oligopólios

As unidades econômicas podem ser divididas em dois grupos: compradores e vendedores. O primeiro grupo, o dos compradores, representa os consumidores que adquirem bens e serviços e também as empresas que consomem mão de obra, capital e matérias primas para produzirem bens ou oferecerem serviços. Já o segundo grupo, o dos vendedores, contempla as empresas (que vendem seus bens e serviços), os trabalhadores (que vendem seus serviços) e os proprietários de recursos (que alugam ou comercializam os seus recursos) (PINDYCK e RUBINFELD, 2005).

Quando se fala em oligopólio ou mercados oligopolistas, os produtos podem ou não ser diferenciados. De acordo com Pindyck e Rubinfeld (2005), nesse mercado, o que importa é que apenas algumas empresas são responsáveis por toda a produção ou pela sua maior parte. Dessa forma, pode haver um grande número de concorrentes no mercado, mas não tantos a ponto de os vendedores não poderem exercer sua influência sobre ele (VARIAN, 2015). Nesse tipo de mercado, barreiras de entrada dificultam a entrada de novos *players*, podendo ser tanto barreiras naturais, quanto expectativas de retaliação ou ações estratégicas para desestimular a entrada de novas empresas (PINDYCK e RUBINFELD, 2005; PORTER, 1990, 2009).

Cabe ressaltar que administrar uma empresa em um mercado oligopolista é algo extremamente complexo. De acordo com Pindyck e Rubinfeld (2005), essa dificuldade existe porque as decisões estratégicas irão afetar as empresas rivais, bem como essas empresas irão reagir às suas decisões. Além disso, as empresas rivais estão cientes de que haverá reações às suas reações, ou seja, “as decisões, as reações, as reações às reações e assim por diante...” (PINDYCK e RUBINFELD, 2005). Deve-se levar em conta, segundo os autores, que os administradores devem supor que seus concorrentes são igualmente racionais e inteligentes. Dessa maneira,

eles podem se colocar na posição de seus próprios concorrentes, imaginando como iriam reagir às estratégias tomadas por eles próprios.

Chaves (2010) indica um movimento no ensino superior privado brasileiro: a formação de oligopólios por meio das compras e/ou fusões das instituições de ensino e pela abertura de capitais destas nas bolsas de valores. Vale (2017) completa apontando a larga presença de fundo público na maioria dessas instituições. Segundo o autor,

A abertura do capital dessas empresas ao mercado de ações e a valorização destas últimas possibilitam o aumento de seu capital, a compra de outras instituições menores, espalhadas no país, e, com isso, a formação de grandes grupos empresariais, também denominados “redes”. Como passam a adquirir materiais e equipamentos em grandes quantidades, conseguem reduzir seus custos operacionais e aumentar suas margens de lucro e, assim, podem diminuir os valores das mensalidades (CHAVES, 2010).

Com a formação de oligopólios, afirma Chaves (2010), um número reduzido de grandes empresas passará a ter o controle do mercado de educação superior no Brasil.

2.4. A Indústria de Serviços

Apesar da forma mais visível de competição estar nos bens manufaturados, a indústria de serviços exerce um papel fundamental na economia mundial. De acordo com Riddle (1986 *apud* KON, 1999), “os serviços são a cola que mantêm integrada qualquer economia, são as indústrias que facilitam todas as transações econômicas e a força propulsora que estimula a produção de bens”. Além de representarem uma parcela significativa na maioria das economias do mundo, segundo o IBGE (2019), no Brasil, no valor adicionado bruto no período de 2010 a 2017, os serviços representam, no ano de maior participação, 73,5% e, no ano de menor participação, 64,7%, enquanto a indústria e a agropecuária representam valores inferiores.

Lovelock e Wright (2003) apontam uma diferença clara entre bens e serviços. Segundo os autores, ao adquirir um serviço, o demandante não obtém a propriedade permanente de nenhum elemento tangível, eles criam valor e fornecem benefícios para os clientes. Os autores, com senso de humor, descrevem como “algo que pode ser comprado e vendido, mas que não pode ser jogado aos seus pés” (LOVELOCK e WRIGHT, 2003).

No Quadro 5, Grönroos *et al* (1993) resumem as características predominantes de bens e serviços.

Quadro 5 – Características que diferenciam bens e serviços

Bens Físicos	Serviços
Tangível	Intangível
Homogêneo	Heterogêneo
Produção e distribuição separadas do consumo	Produção, distribuição e consumo são processos simultâneos
Uma coisa	Uma atividade ou processo
Valor principal produzido em fábricas	Valor principal produzido nas interações entre comprador e vendedor
Clientes normalmente não participam do processo de produção	Clientes participam da produção
Pode ser mantido em estoque	Não pode ser mantido em estoque
Transferência de propriedade	Não transfere propriedade

Fonte: Elaboração própria, baseada em Grönroos *et al* (1993).

Segundo Porter (1990), os serviços podem ser divididos entre aqueles prestados para os consumidores finais (indivíduos e famílias) e aqueles prestados para empresas e instituições. As atividades de serviços tanto para as empresas quanto para as famílias/indivíduos podem ser realizadas por elas mesmas ou por meio da contratação de terceiros, como por exemplo nas atividades de manutenção de equipamentos, contabilidade e cuidado dos filhos.

As possibilidades de terceirização estão crescendo visto que os serviços oferecidos e disponíveis não param de aumentar, assim como a demanda por eles. Famílias e empresas estão demandando mais por esses serviços. Nesse contexto, Porter (1990) aponta algumas das possíveis razões: (a) maior riqueza; (b) desejo de melhor qualidade de vida; (c) maior tempo de lazer; (d) urbanização; (e) mudanças demográficas; (f) mudanças socioeconômicas; (g) maior sofisticação e (h) mudanças tecnológicas.

Uma das razões apontadas pelo autor para o crescimento do setor de serviços é a tendência de privatização dos serviços públicos, transformando os custos dentro do orçamento de governos em possibilidade de receitas nas empresas de serviços privados. Como exemplos de setores mais comumente privatizados estão a coleta de

lixo, a telefonia, a assistência à saúde, a educação e a administração de prisões. A ineficiências das instituições públicas é um dos fatores que levam à privatização, além de as empresas privadas terem mais vantagens competitivas. Porter (1990) ainda apresenta como razões para a privatização de serviços públicos a necessidade crescente de serviços e a divisão das atividades de serviços.

2.5. Marketing de Serviços e Marketing Educacional

Nos anos 70, Kotler *et al* (1994) afirmam que as instituições educacionais americanas começaram a tomar consciência do marketing a partir de situações de mudanças nos mercados em que estavam inseridas, ou seja, quando surgiram dificuldades para atrair estudantes, recursos, docentes, levando as instituições a serem mais receptíveis a soluções como o marketing.

Štimac e Šimić (2012) apontam que o papel do marketing atualmente é diferente do marketing de algumas décadas atrás, enfatizando a criação da imagem e a reputação das instituições, a atração de recursos financeiros, o relacionamento com os clientes, entre outros. Os autores também afirmam que hoje as instituições investem mais de 20% de sua renda para fins de marketing¹.

A qualidade de um serviço é um conceito vago e difícil de ser medido e definido. No setor educacional, Hoffman *et al* (2016) explicam que uma universidade pode melhorar a qualidade do seu corpo docente, contratando professores mais qualificados, mas o número de graduados é que muitas vezes define seu desempenho.

O autor distingue os conceitos de *qualidade de serviço* e *satisfação do cliente*:

Para a maioria dos especialistas, a satisfação do cliente é uma medida de curto prazo específica da operação, ao passo que qualidade do serviço é uma atitude formada por uma avaliação global do desempenho no longo prazo (HOFFMAN *et al*, 2016).

Kotler e Keller (2005), ao falarem sobre a qualidade dos serviços, explicam o papel importante que as expectativas dos clientes exercem, pois, a comparação entre o serviço esperado e o percebido definirá se serão satisfeitos ou não. Os autores mencionam também que as empresas bem-sucedidas não apenas atendem as

¹ É importante ressaltar que o estudo de Štimac e Šimić ocorreu em instituições de ensino superior na Croácia, Eslovênia e Hungria.

expectativas, como também encantam seus clientes, ou seja, superam as expectativas.

Os autores utilizam o modelo de Parasuraman, Zeithaml e Berry para indicar a qualidade de serviços, o qual identifica cinco lacunas que levam ao fracasso na prestação de serviços, sendo elas:

- a) Lacuna entre as expectativas do consumidor e as percepções da gerência;
- b) Lacuna entre as percepções da gerência e as especificações da qualidade de serviços;
- c) Lacuna entre as especificações da qualidade dos serviços e sua entrega;
- d) Lacuna entre a entrega dos serviços e as comunicações externas;
- e) Lacuna entre o serviço percebido e o serviço esperado.

A partir desse modelo, os mesmos autores identificaram cinco fatores determinantes da qualidade dos serviços, apresentados abaixo em ordem de importância:

- a) Confiabilidade;
- b) Capacidade de resposta;
- c) Segurança;
- d) Empatia;
- e) Itens tangíveis.

Entretanto, antes de avaliar a qualidade do serviço, o consumidor passa pelo processo de decisão que, segundo Hoffman *et al* (2016), possui três etapas: (a) a pré-compra; (b) o consumo e (c) a avaliação pós-compra.

No primeiro estágio, o da pré-compra, o consumidor primeiramente recebe um *estímulo*, que pode ser um incentivo comercial (como uma propaganda), um incentivo social (como a realização de uma compra por um amigo) ou um incentivo físico (como a fome ou qualquer outro sinal biológico). Após o estímulo, o consumidor deseja retornar ao estado normal de conforto, levando ao *reconhecimento do problema*, que pode ser baseado tanto na escassez (necessidade) quanto em um desejo não satisfeito (vontade).

Para solucionar o problema reconhecido, o consumidor realiza a *busca de informação*. Entretanto, tal consumidor raramente considera todas as alternativas

viáveis. Ele possui apenas uma lista limitada de opções baseadas em experiências passadas, conveniência e conhecimento prévio.

A partir do momento em que todas as informações foram coletadas, o consumidor passa para a *avaliação das alternativas*, que pode ocorrer por meio de uma avaliação não sistemática (sentimento/intuição) ou através de uma avaliação sistemática, na qual o consumidor irá avaliar os multiatributos das alternativas disponíveis.

O segundo estágio do consumo consiste na escolha de uma das opções consideradas anteriormente e na compra, no uso e no descarte do produto. Por fim, ocorre o estágio de pós-compra, que corresponde à avaliação, na qual o consumidor pode sentir níveis diferentes de dissonância cognitiva. Em outras palavras, a dúvida em relação à decisão de compra, se foi correta ou não.

O marketing educacional passou a ser uma questão de sobrevivência para as Instituições de Ensino Superior (IES) privadas no setor competitivo em que elas se encontram devido ao cenário de crescente competição atrelado ao crescimento da oferta superior ao da demanda. (MARTINS *et al*, 2007; PANOSSO, 2017). Segundo Panosso (2017), existem diversos fatores que interferem na escolha de uma instituição de ensino em detrimento de outra:

- a) Fatores pessoais (amigos, familiares, localização e custo);
- b) Fatores da instituição de ensino (cursos ofertados, qualidade de ensino, reputação, infraestrutura);
- c) Fatores relacionados ao mercado de trabalho (empregabilidade e remuneração);
- d) Indicação dos atuais estudantes e a marca (reputação);
- e) Possibilidades de bolsas e financiamentos;
- f) Concorrência no vestibular;
- g) Avaliação do MEC e outros rankings.

Segundo Vale (2017), uma pesquisa realizada pelo Sindicato das Entidades Mantenedoras (Semesp) em parceria com o Instituto Data Popular, na qual foram

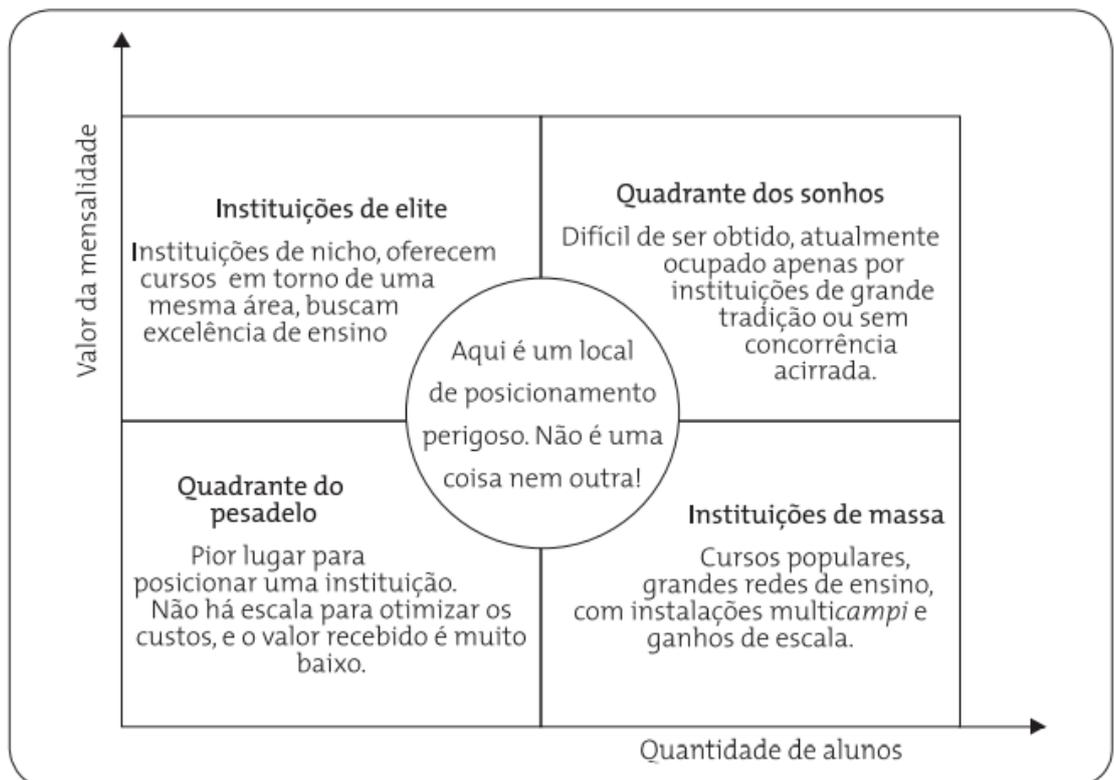
entrevistadas 800 pessoas da classe C², aponta que (a maioria dos entrevistados tem como critérios de escolha das instituições de ensino os seguintes itens:

- a) Qualidade da IES;
- b) Localização;
- c) Preço.

A pesquisa assinala ainda uma certa desconfiança sobre preços muito baratos nos valores referentes à mensalidade. Para os entrevistados, esse preço inferior é um indício sobre a qualidade da instituição (Vale, 2017).

Garcia (2005 *apud* SÉCCA e SOUZA, 2009) propõe um modelo de segmentação de atuação das IES privadas, no qual as instituições podem ser divididas em quatro segmentos, conforme o Quadro 6.

Quadro 6 – Segmentos de atuação das IES privadas



Fonte: Garcia (2005 *apud* SÉCCA e SOUZA, 2009).

Nesse modelo proposto por Garcia, serão caracterizados os quatro quadrantes propostos. O primeiro quadrante - *Instituições de elite* - é composto por IES que

² O percentual da população brasileira que se enquadra nessa faixa de renda é superior a 50%. (Vale, 2017).

oferecem poucos cursos de graduação e com excelente reputação no mercado profissional, nas avaliações pelo MEC e pela população em geral. Nessas instituições, predominam as classes A e B, com discentes que geralmente concluíram seus estudos no ensino médio em escolas particulares e ingressaram na IES com idade correspondente ao nível de ensino (18 anos).

O segundo segmento - *Quadrante dos sonhos* - se diferencia das *Instituições de elite* por atuar com escala e oferecer cursos de graduação nas mais diversas áreas. Neste segmento, o perfil dos discentes tende a ser o mesmo do primeiro quadrante.

No terceiro segmento - *Quadrante do pesadelo*, encontram-se as IES sem tradição e escala. São instituições numerosas no interior do Brasil, sendo o seu 'diferencial' a localização. Em cidades menores, diferentemente dos grandes centros, há poucas opções de IES, as quais não enfrentam grande competição. O perfil de seus alunos é o do jovem que trabalha durante o dia e estuda à noite e sua idade é superior a dos alunos das *Instituições de elite* e do *Quadrante dos sonhos*. Essas instituições cobram mensalidades com valores inferiores, sendo acessíveis à classe D.

Por fim, o quadrante das *Instituições de massa* possui o mesmo perfil de alunos do *Quadrante do pesadelo* e apresenta as mensalidades mais baixas, além do grande número de discentes. Tais instituições promovem a qualificação necessária para a entrada no mercado de trabalho, possibilitando a ascensão profissional e social dos estudantes. Essas instituições possuem uma grande diversidade na oferta de cursos. Por exemplo, foram elas que criaram os cursos de gastronomia, turismo, moda, entre outros, além de oferecerem cursos tecnológicos, ou seja, buscando sempre oferecer tudo o que a demanda estava disposta a consumir. Diferentemente das IES públicas, as instituições de massa possuem a agilidade necessária para conseguir implementar as mudanças de acordo com a pressão da demanda.

Outra proposta de segmentação é feita por Marginson (2006 *apud* BERGAMO *et al*, 2010), que sugere a segmentação da competição no mercado educacional superior brasileiro em três:

a) Segmento 1 – Instituições universitárias de elite em pesquisa

Auto-reproduzida, combina reputação e tradição, alto desempenho em pesquisa e qualidade acadêmica e do corpo discente. Não expansionista. Ambições de status social e de

poder ilimitados. Rica. Relativamente fechada e de seleção rigorosa.

b) Segmento 2 – Instituições universitárias aspirantes à pesquisa

Tentando alcançar o estágio de segmento 1, por meio de crescimento em pesquisa, contratando profissionais formados pelo segmento 1. Engaja-se em atividades comerciais para gerar renda. Recursos mais escassos. Semi-aberta.

c) Segmento 3 – Instituições universitárias focadas em ensino

Dirigida à rentabilidade e ao número de alunos. Instituições privadas que visam lucro, tendendo sempre ao expansionismo. Alta escassez de recursos. Tendência ao hiper-mercado e corte de custos e de qualidade, dependendo da pressão do mercado. Aberta e de fácil entrada em processo seletivo.

3. Contextualização

Neste capítulo, dividido em cinco subseções, apresenta-se a contextualização do trabalho.

3.1. O Brasil e o resto do mundo

Quando se trata de avaliação e exames educacionais, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Brasil participa de cinco ações internacionais, sendo elas:

- a) Arcu-Sul – Sistema de Acreditação Regional de Cursos de Graduação do Mercosul e Estados Associados;
- b) Erce – Estudo Regional Comparativo e Explicativo;
- c) PIRLS – Estudo Internacional de Progresso em Leitura;
- d) PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes;
- e) Riaces – Rede Ibero-americana para Acreditação da Qualidade da Educação Superior.

Dessas cinco ações internacionais, o Arcu-Sul e a Riaces são voltados à educação superior.

O Arcu-Sul tem a participação de Argentina, Paraguai, Uruguai, Bolívia, Chile, Colômbia, Equador, Peru e Brasil. Seu objetivo é garantir os níveis de qualidade dos cursos das IES que se voluntariaram para serem acreditadas. Os estudantes em cursos acreditados têm uma tramitação simplificada para a revalidação do diploma nos países participantes do Arcu-Sul.

Já a Riaces é uma associação de 25 agências de avaliação e acreditação com 18 países participantes. Sua missão é promover, dentro da associação, a interação nas instâncias de acreditação, credenciamento e avaliação da educação superior, impulsionando a excelência entre os países associados.

O curso superior de Direito, segundo dados do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), em 2010, atingiu o total de 1.240 cursos para a formação de advogados em território nacional. Em comparação, outras nações, como China, Estados Unidos e todos os países da Europa, somavam 1.100 (TENENTE, 2017). Os dados atualizados

das Sinopses Estatísticas da Educação Superior indicam que, em 2019, já havia 1.612 cursos para a formação de advogados no Brasil (INEP, 2019).

De acordo com esses dados, desse total de 1.612 cursos, 179 deles são públicos e 1.433 privados. Tais cursos estão localizados em 1.235 instituições, sendo que 102 são públicas e 1.133 privadas. Totalizando o número de 842.727 matrículas, das quais 87.274 em instituições públicas e 755.453 em instituições privadas (INEP, 2019).

No território nacional, o estado de São Paulo possui o maior número tanto de cursos quanto de instituições que oferecem o curso de direito, sendo 217 instituições (204 privadas e 13 públicas) e 288 cursos (274 privadas e 14 públicas) (INEP, 2019). No estado, 35,52% das instituições de ensino oferecem o curso de direito. Nas instituições privadas, esse valor chega a 40,72%. O número total de matrículas no curso representa 8,72% do total de matrículas no estado. Nas instituições privadas, o número chega a ser mais expressivo: 9,70% (INEP, 2019).

O ensino jurídico, de acordo com Viera (2012), possui dois grandes modelos de ensino aplicados em todo o mundo. Um dos modelos é o “dá-se a regra e pede-se a solução”, no qual o ensino é baseado na lei e em suas interpretações doutrinárias, sendo utilizadas aulas expositivas, buscando-se aprimorar o raciocínio dedutivo dos discentes. O outro modelo é o “dá-se o problema (e as diversas soluções) e buscam-se as regras”, baseado em casos e suas interpretações doutrinárias. As aulas expositivas são substituídas por aulas de natureza inquisitorial/socrática, buscando-se aprimorar o raciocínio indutivo dos discentes.

No Brasil, em 1827, quando criados, os cursos de direito eram mais voltados à prática para formar profissionais que pudessem servir ao Estado e aos negócios que movimentavam a economia. O bacharel em direito, segundo Viera (2012), era preparado não apenas para a função de advogado. Dessa forma, assuntos como economia e política acabaram sendo introduzidos ao currículo, ou seja, em seu início, os cursos eram mais instrumentais do que teóricos. Entretanto, com a ausência de atualização e seu distanciamento da realidade, eles acabaram se tornando ‘teóricos’.

As escolas de direito americanas também negligenciaram o ensino prático no momento em que, de acordo com Viera (2012), a carreira acadêmica se tornou mais

estável, havendo a inserção desses cursos na universidade. Segundo o autor, o mesmo pode ser dito sobre as escolas de direito na Inglaterra.

A ausência da modernização nas escolas de direito, segundo Viera (2012), levou ao processo de decadência do bacharelado em direito na sociedade brasileira. Nesse contexto, nos anos de 1930 e 1940, foram criadas a Escola de Sociologia e Política de São Paulo e a Fundação Getúlio Vargas, escolas que tinham como missão a qualificação de pessoal para administração tanto pública quanto privada.

Viera (2012) aponta que a educação jurídica vive atualmente com quatro tensões, sendo elas:

- a) A necessidade de formar profissionais habilitados para atuar nas diversas frentes da profissão jurídica;
- b) A ambição de criar escolas de direito que ultrapassem o papel apenas de transmissoras de conhecimento, gerando reflexões e questionamentos sobre a prática atual para que possam interferir na reforma do direito e de suas instituições;
- c) A inserção no meio acadêmico, atuando no campo da produção da ciência jurídica;
- d) Escolas de direito voltadas ao lucro dos proprietários, não sendo benéficas aos discentes, à sociedade e à ciência do direito.

Não apenas no Brasil, mas em diversas partes do mundo, surgiu uma forte pressão pela ampliação das vagas disponíveis no ensino superior, inclusive nas escolas de direito, levando à criação de novas instituições e à ampliação de vagas em cursos já existentes (VIEIRA, 2012).

É possível notar, tendo como exemplos os Estados Unidos e o Brasil, que a proliferação de escolas de direito levou ao problema de um controle não eficaz sobre a qualidade oferecida. No Brasil, o aumento, segundo Vieira (2012), foi de 165 escolas em 1991 para 1.080 faculdades em 2008. Em 2019, esse número subiu para 1.612 escolas de direito. Já nos Estados Unidos, a expansão foi um pouco mais tímida. Um dos motivos é que, no país, trata-se de um curso de pós-graduação de alto custo. O American Bar Association (ABA) reconhece cerca de 200 escolas de direito nos Estados Unidos; contudo, Vieira (2012) ressalta que, em alguns estados como a

Califórnia, existem mais escolas de direito não reconhecidas pela ABA do que aquelas referendadas pela associação.

A avaliação da educação superior, segundo Verhine e Freitas (2012), se intensificou com a emergência de um mercado educacional globalizado. Pode-se observar em todas as partes do mundo, de acordo com os autores, “uma ampliação de matrículas, diversificação do tipo de instituições, procura de financiamentos (...), diversificação do perfil dos discentes e aumento crescente de demandas por Ensino Superior” (VERHINE e FREITAS, 2012).

As práticas de avaliação se dividem em dois modelos. O primeiro é externo às instituições, visando a regulação, o controle, a hierarquização, o estabelecimento de *rankings*, em busca da eficiência e da produtividade. O segundo modelo é interno às instituições, com uma orientação mais formativa, buscando uma transformação qualitativa e enfatizando a autoavaliação (VERHINE e FREITAS, 2012). Verhine e Freitas (2012) também apontam uma tensão existente entre esses dois modelos: “a avaliação interna centrada na melhoria das instituições e a avaliação externa centrada na regulação é acompanhada (...) pela tensão entre tendências de homogeneização e de diferenciação” (VERHINE e FREITAS, 2012).

É possível observar, no Quadro 7, os diferentes sistemas de avaliação da Educação Superior, de acordo com os autores.

Quadro 7 – Avaliação da Educação Superior

Avaliação da Educação Superior	
Estados Unidos	As universidades contratam a realização das avaliações institucionais por um Accreditation Board por elas criado e mantido.
Europa	As avaliações em larga escala foram intensificadas com a criação da União Europeia. Buscando uma maior mobilidade dos estudantes, ocorreu uma homogeneidade em relação ao ensino superior dentro da Europa.
Holanda	Possui uma associação responsável pelo andamento e controle do processo de avaliação, basicamente de universidades, sendo a principal responsabilidade delas garantir a qualidade do ensino.
Portugal	O sistema de avaliação possui três pilares: autoavaliação, avaliação externa e relatórios de avaliação externa. A avaliação é para promover a qualidade de ensino, enquanto a acreditação exige os requisitos mínimos para o reconhecimento oficial.
Inglaterra	O governo britânico começou a exigir mais informações para medir resultados, com a mudança de um sistema de educação elitista para um sistema de massa. Os processos de avaliação são essencialmente somativos.
Canadá	O país passou do foco nos insumos para o foco nos resultados com o monitoramento da prestação de contas do rendimento do sistema.
América Latina	O fenômeno de massificação das matrículas e das IES, especialmente no setor privado, tornou a qualidade uma preocupação crescente.

Fonte: Verhine e Freitas (2012).

3.2 Contexto nacional da educação superior

A primeira legislação sobre a educação superior no Brasil, datada de 1931, segundo Schwartzman *et al* (2021), estabeleceu que um conjunto de faculdades isoladas iriam formar as universidades, havendo também uma faculdade de educação para a formação de professores. A educação foi definida como direito de todos na Constituição de 1946 e, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), esta passou a ser vista como obrigação do Estado e livre à iniciativa pública, ocorrendo, então, o reconhecimento e a legitimidade da dualidade de ensino (CRUBELLATE, 2004; SAMPAIO, 2016 *apud* SABOYA, 2016).

Antes da reforma de 1968, de acordo com Schwartzman *et al* (2021), salvo algumas exceções, os professores recebiam a maior parte de sua renda através de outras atividades profissionais, atuando, por exemplo, como médicos, advogados e engenheiros. Dessa forma, o custo das instituições era muito baixo. Essa realidade mudou com a Reforma Universitária de 1968, a qual atribuiu às universidades o papel tríplice integrado de: (a) ensino; (b) pesquisa e (c) extensão (CRUBELLATE, 2004; CORBUCCI *et al*, 2016). A partir daí, as universidades públicas começaram a contratar os professores em regime de tempo integral e dedicação exclusiva para cumprir o papel tríplice integrado (ensino, pesquisa e extensão), aumentando os seus custos e limitando a capacidade de trazer novos alunos (SCHWARTZMAN *et al*, 2021).

Na Constituição Brasileira de 1988, Capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto, na Seção I, Da Educação, pode-se observar o Art. 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

No Brasil, segundo Oliveira (2009), mesmo com o desenvolvimento do setor empresarial na educação apenas a partir da Constituição de 1988 é que foi possível e legalizada a existência de uma instituição educacional com 'fins lucrativos'. A constituição de 1988 reiterava o princípio liberal, possibilitando ao ensino superior a ação privada, desde que este fosse regulado e sob a responsabilidade do Estado; sendo assim, autorizado e avaliado por ele, respeitando-se toda a regulação do setor educacional (SABOYA, 2016). Dessa forma, existiam três sistemas de ensino

paralelos: (a) público; (b) privado sem fins lucrativos (instituições profissionais e filantrópicas) e (c) privado com fins lucrativos.

Os subsídios estatais e os novos marcos legais estabelecidos pela Constituição de 1988, segundo Barreto (1992), deram um empurrão para a expansão do ensino superior privado, aproximando o Estado da iniciativa privada. Além disso, a participação do setor privado (considerando o número de matrículas) foi crescente de 1960 até os dias de hoje. Uma das razões foi a retração da atividade econômica durante as décadas de 1980 e 1990, a qual reduziu a capacidade de investimento do Estado em todas as áreas, inclusive na educação, diminuindo-se a expansão da rede federal e as matrículas nas Instituições Federais de Ensino Superior.

Essa redução de investimento da União em educação superior foi feita sob a orientação do FMI e do Banco Mundial, os quais recomendaram que todos os gastos em educação em países em desenvolvimento fossem alocados ao ensino básico. Dessa maneira, aumentou-se a diferença entre a crescente demanda por educação superior e a oferta pelas IES públicas.

O crescimento da demanda por educação superior, ocorrido sobretudo a partir da segunda metade do século 20, deve-se ao aumento da demanda por profissionais nas áreas de direito, administração, saúde e engenharia, além do prestígio associado ao diploma superior e dos maiores rendimentos financeiros atrelados a ele. O adicional de renda, pelos dados da PNAD Contínua de 2018, é um dos mais altos do mundo, atingindo 274% a mais, na média (SCHWARTZMAN *et al*, 2021).

Segundo a OECD (2015), 5,6% do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro são destinados a todos os níveis de educação, um percentual superior à média dos países da organização (5,3% do PIB). Ainda de acordo com a OECD (2015), no Brasil, o valor 'gasto' anualmente com um aluno de ensino superior é de U\$ 10.455, enquanto o valor médio para todos os níveis da educação é de U\$ 3.441. Através desses dados, é possível constatar que o valor *per capita* destinado ao aluno do ensino superior está acima do valor médio para todos os níveis da educação no Brasil.

Pode-se dizer que, segundo Camargo (2003 *apud* SOUZA e SIMÕES, 2007), a educação passa por transformações em sua identidade histórica. Na Revolução Francesa e no Estado de Bem-Estar Social, a educação era vista como direito de cidadania. Atualmente, ela passa a ser cada vez mais considerada como um bem

privado que pode estar sujeito a cálculos econômicos. Essa transformação levou à introdução de mecanismos de mercado e da mercantilização do conhecimento. Sguissari *et al* (2004) mencionam alguns dos sintomas dessa transformação:

De que sintomas então se falava? Da estagnação ou redução do financiamento público, em especial para a educação superior; da grande expansão da educação privada *lato e stricto sensu* (...); da adoção de claros processos de mercantilização dos serviços; da crescente privatização interna das instituições públicas (...); do surgimento de novos modelos empresariais, provedores de serviços educacionais, com fins lucrativos (*for profit*), orientados pelo mercado, além das universidades corporativas, escolas e universidades virtuais, dos consórcios de instituições públicas e empresas privadas e do *franchising* educacional; dos novos sistemas de coordenação, avaliação e controle que, estimulando a administração gerencial e a competição de tipo empresarial, submetem os subsistemas de ensino, inclusive os públicos, aos mecanismos e interesses do mercado e destroem a autonomia da instituição escolar (SGUISSARI *et al*, 2004).

Considerando apenas o mercado da educação do ensino superior, segundo Bertolin (2011), pode-se dizer que não existe apenas um único mercado, pois nem todos os produtos e serviços oferecidos são bens substitutos. Dessa forma, prover ensino em cursos de graduação é apenas um entre diversos possíveis mercados na educação superior.

Levando-se em conta o ensino superior, o Estado deixou de atuar no seu oferecimento e passou a ter o controle estatal, via avaliações, supervisões e regulamentação: o Estado provedor se modificou para o Estado avaliador/regularizador. Segundo Koike e Passarelli (2019), o MEC estuda alternativas para flexibilizar a regulamentação das IES privadas; dessa maneira, as universidades particulares formalizariam sua autorregulação. Caso essa alternativa seja concretizada, o Estado perderia cada vez mais o seu papel sobre o serviço da educação superior.

Chauí (2013 *apud* SABOYA, 2016) aponta que as alterações ocorridas que determinaram os serviços não exclusivos do Estado, como educação, saúde e cultura, levaram ao entendimento de que esses serviços deixariam de ser públicos e um direito de todos, tornando-se um serviço que pode ser privatizado e comercializado.

Anteriormente, as IES privadas, segundo Sampaio (2000 *apud* SABOYA, 2016), seguiam os modelos das universidades públicas, visando se legitimar diante

da sociedade. Contudo, atualmente, já elaboram suas próprias formas de gestão, preocupadas com sua sobrevivência e com a sustentabilidade empresarial. Segundo Saboya (2016), as IES privadas seguiam o modelo das IES públicas por dois fatores: (a) o ensino superior privado se apresentava como um novo mercado, com concorrências e demandas baixas e (b) a regulação do Estado, que fazia com que as IES privadas se submetessem ao mesmo modelo.

Teixeira (1989 *apud* CRUBELLATE, 2004) aponta que, no ensino superior brasileiro, até as primeiras décadas do século XX, as IES públicas predominavam. Depois desse período, o quadro se transformou, havendo uma maior presença das IES privadas. Schiffer Junior (2009) explica que: “o foco do crescimento do ensino superior está muito atrelado à ineficiência do Estado em prover e atender esta demanda” (SCHIFFER JUNIOR, 2009). Schwartzman *et al* (2021) completam afirmando que “no Brasil, o alto custo e a seletividade das universidades públicas e a falta de alternativas de formação pós-secundária fizeram com que a demanda fosse atendida por uma grande ampliação da educação superior privada” (SCHWARTZMAN *et al*, 2021).

As IES privadas, segundo Lima (2015 *apud* MANCEBO *et al*, 2016), têm sido forçadas a uma adaptação subordinada ao mercado, às exigências da divisão do trabalho, além da adoção dos modos de organização e de gestão típicos do mundo econômico. Essa nova diretriz, que vem guiando as instituições privadas, pode ser sintetizada, de acordo com Mancebo *et al* (2016), no sentido de que as reivindicações e as prioridades das corporações passam a ter preferência frente aos cidadãos e estudantes, ou seja, o lucro acima de tudo.

A aproximação do Estado da iniciativa privada resgatou a ideia de *accountability*. Afonso (2009, 2012) associa esse conceito com os três termos: (a) a avaliação; (b) a prestação de contas e (c) a responsabilização. O autor exemplifica com quatro formas: (a) a avaliação do desempenho docente; (b) a avaliação institucional das escolas; (c) os exames nacionais (d) e a publicação dos *rankings*. Essa aproximação com a iniciativa privada e a cultura da avaliação foi uma contrapartida, segundo Ramos (2015), instituída em virtude de financiamentos concedidos por instituições, como o Banco Mundial, na qual era necessário realizar uma prestação de contas.

Além da mudança do papel do Estado na educação superior, Mancebo *et al* (2016) afirmam que, especialmente nos últimos 25 anos, o sistema de educação superior se expandiu e se 'massificou'. Tal massificação apresenta grandes 'variedades', desde o tipo de IES (pública/privada), o modo de ensino (presencial/EAD/semipresencial), o tipo de cursos, o nível de ensino superior, até variações geográficas. Todos esses fatores acabaram tornando a indústria da educação superior brasileira altamente variada, na qual as necessidades de diferentes segmentos de clientes são atendidas, com combinações de valores, serviços, localizações e atributos.

A expansão do ensino superior privado, segundo Schwartzman *et al* (2021), aconteceu, inicialmente, com um número relativamente pequeno de universidades religiosas e algumas faculdades familiares. Entretanto, hoje inclui grandes empresas e grandes grupos educacionais.

De acordo com Figueiredo (2015), historicamente, o sistema de educação superior foi excludente, visto que uma grande parcela da população não conseguia ingressar em instituições públicas (devido à escassez de vagas) e desprovia de patrimônios financeiros para ingressar em instituições de ensino superior privadas. Atualmente, essa grande parcela da população tem a opção da modalidade de educação à distância, além da possibilidade de contar com os programas de financiamento, como o FIES, criados pelo Estado e que permitem que essa demanda excluída do sistema de educação superior consiga ingressar em um curso de nível superior. Outra iniciativa do Estado para incluir essa demanda é um programa de isenção fiscal para as IES privadas em troca de bolsas de estudo parciais e integrais para alunos das camadas mais pobres da sociedade (ProUni).

Vale (2017) aponta o crescimento exponencial que o novo Fies atingiu: em 2010, eram 76 mil novos alunos financiados e, em 2014, 732 mil estudantes. Entretanto, o autor explica que, em 2015, o número foi reduzido para 287.400 novos contratos devido à crise daquele ano. A redução do financiamento público a partir de 2015, segundo Schwartzman *et al* (2021), incentivou grande parte das IES privadas a fazer cada vez mais uso da educação à distância, reduzindo, dessa maneira, os custos e as mensalidades. Segundo o autor, houve uma redução dessa modalidade em 30%, na média, de 2012 a 2018. Outra consequência foi o fechamento de faculdades privadas de pequeno porte (em sua maioria, empresas familiares). Apenas em 2018,

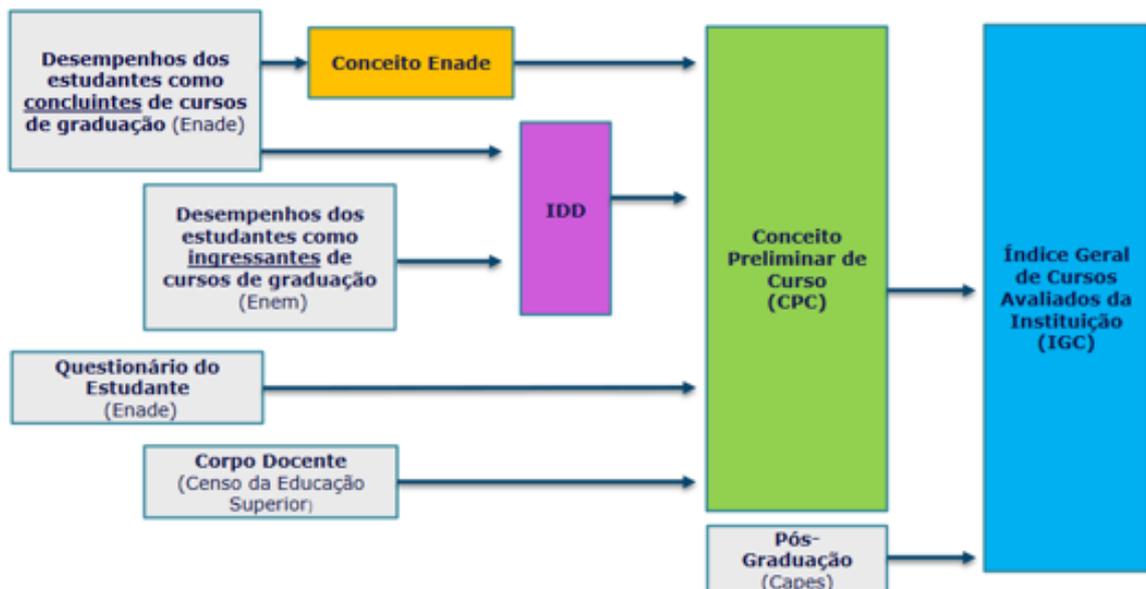
afirmam Schwartzman *et al* (2021), 72 IES privadas solicitaram o encerramento de suas atividades.

3.3 Critérios de mensuração da Qualidade no Ensino Superior

Atualmente, no Brasil, há alguns itens que compõem os indicadores atuais para mensurar a qualidade da educação superior (Figura 3), sendo:

- Desempenho dos estudantes como concluintes de cursos de graduação (Enade);
- Desempenho dos estudantes como ingressantes de cursos de graduação (Enem);
- Questionário do Estudante (Enade);
- Corpo Docente (Censo da Educação Superior);
- Pós-Graduação (através da Capes).

Figura 3 – Composição dos atuais indicadores de qualidade da educação superior



Fonte: Hoper Educação (2020c).

Esses itens compõem quatro indicadores:

- Conceito Enade: indicador de qualidade que avalia os cursos por intermédio dos desempenhos dos estudantes no Enade, é expresso por meio de conceitos ordenados em uma escala com cinco níveis.

- b) IDD (Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado): indicador de qualidade que busca mensurar o valor agregado pelo curso ao desenvolvimento dos estudantes concluintes, considerando seus desempenhos no Enade e no Enem como medida proxy (aproximação) das suas características de desenvolvimento ao ingressar no curso.
- c) CPC (Conceito Preliminar de Curso): indicador de qualidade que avalia os cursos de graduação, seu cálculo e sua divulgação ocorrem no ano seguinte ao da realização do Enade, com base na avaliação de desempenho de estudantes, no valor agregado pelo processo formativo e em insumos referentes às condições de oferta – corpo docente, infraestrutura e recursos didático-pedagógicos.
- d) IGC (Índice Geral de Cursos): indicador de qualidade que avalia as instituições de educação superior. Além das médias dos CPC's dos cursos avaliados da instituição, esse indicador leva em conta os conceitos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* atribuídos pela CAPES e a distribuição dos estudantes entre os diferentes níveis de ensino.

Quando se fala de qualidade da educação, uma das críticas em relação aos indicadores de desempenho, feita por Schwartzman *et al* (2021), é a falta da existência de padrões mínimos ou até o que seria desejável, bom, regular dentro de cada área de conhecimento, mas apenas *rankings* feitos através dos resultados do Enade. Outro ponto que o autor menciona é a inexistência de informações sobre o desempenho dos estudantes de cursos superiores dentro do mercado de trabalho.

Uma pesquisa da empresa de consultoria Hoper Educação, realizada em 2013, indica que “os fatores ligados à qualidade são os principais determinantes indicados por 47,4% dos estudantes na escolha por uma instituição de ensino” (FREITAS, 2017). Freitas (2017) aponta que, apesar da qualidade do ensino ainda ser um constructo em discussão, existem alguns indicadores de qualidade:

inserção no mercado de trabalho, projeto pedagógico, corpo docente e infraestrutura, proporção de Mestres e Doutores em relação ao total de professores e os resultados no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) (FREITAS, 2017).

Em um ensino superior caracterizado pela competição, segundo Michael (1997 *apud* MAINARDES *et al*, 2009), há:

maior participação de instituições privadas de ensino superior; maior liberdade e capacidade de estudantes potenciais para escolher entre as instituições, forçando-as a buscar qualidade educacional; e maior autonomia institucional e liberdade acadêmica. Essas características induzem à competição por estudantes, competição por recursos em geral, foco em clientes e administração de custos internos. A competição por estudantes induz administradores de instituições de ensino superior a ficarem mais competitivos (MICHAEL, 1997, *apud* MAINARDES *et al*, 2009).

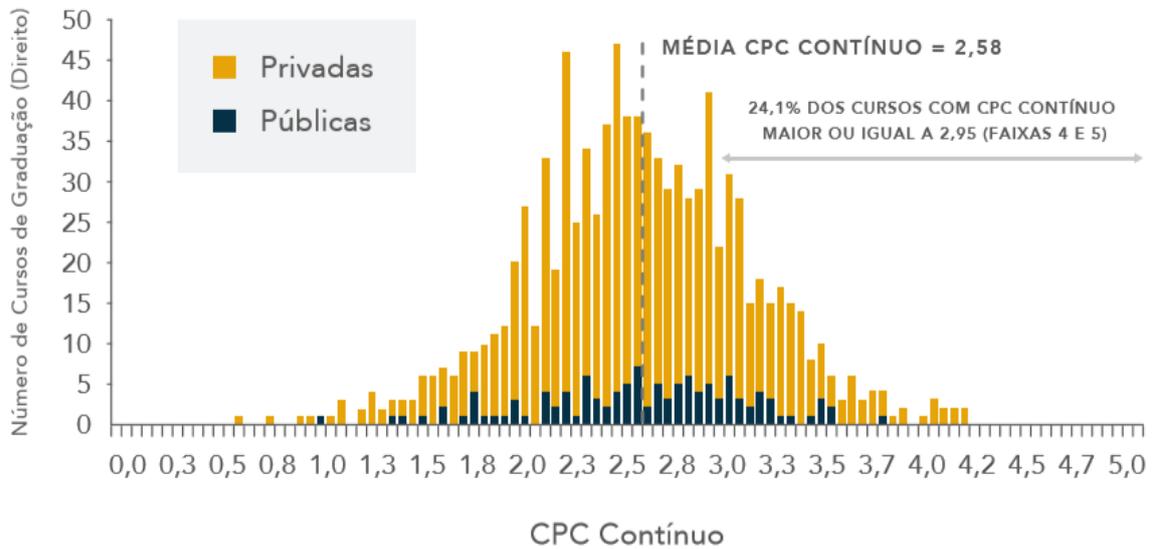
Além dos indicadores de qualidade estabelecidos pelo governo, como é o caso dos indicadores apresentados anteriormente, Dimitrova e Dimitrova (2017) apontam que a qualidade do produto educacional é associada à competitividade da IES e, por sua vez, indicada pelos egressos que estão no mercado de trabalho, afirmando a importância da relação entre as IES e o mercado.

3.4 Ensino privado de direito no Brasil e sua mensuração de qualidade

O indicador obtido através da realização da prova do Enade é o Conceito Enade, que varia de 1 a 5 (quanto maior o valor, melhor o resultado). A nota é individualizada conforme a IES e o curso avaliado, sendo composta pelo componente específico e pela formação geral, os quais representam, respectivamente, 75% e 25% da nota. É importante mencionar que, diferentemente do Saeb e do Enem, realizados por meio da Teoria de Resposta ao Item (TRI), o Enade utiliza a Teoria Clássica dos Testes (TC), ou seja, pode apresentar níveis distintos de dificuldade, sendo, possível apenas comparar o Conceito Enade dentro da mesma área e ano.

O Conceito Preliminar do Curso (CPC) avalia a capacidade do curso de graduação de oferecer condições para uma boa formação. Esse conceito é formado através da nota do Enade, do indicador de diferença entre desempenhos observado e esperado (IDD) e de aspectos como titulação dos docentes e o regime que eles cumprem, recursos, infraestrutura e instalações (OAB, 2020).

Figura 4 – Distribuição das instituições de ensino superior em direito por CPC contínuo



Fonte: OAB (2020).

A figura acima (Figura 4) mostra a distribuição do conceito preliminar do curso em 2015 para a graduação em direito. Segundo a OAB (2020), o CPC igual ou superior a 2,95 seria considerado satisfatório e apenas 24,1% dos cursos avaliados atingiram esse desempenho.

3.5 A OAB e o curso de direito

O direito é o curso de graduação que possui o maior número de matrículas em IES privadas, representando, segundo a Hoper Educação (2020a), 17,58% do total e estando à frente de cursos como administração, enfermagem, engenharia civil, psicologia e ciências contábeis, como pode ser observado na Tabela 1 a seguir.

Tabela 1 – Ranking dos cursos de graduação por matrículas em 2019

<i>Ranking</i>	<i>Curso</i>	<i>Matrículas 2019</i>	<i>Market Share 2019</i>	<i>Valor de Oferta 2020</i>
1	Direito	744.030	17,58%	R\$ 974,82
2	Administração	310.290	7,33%	R\$ 630,67
3	Enfermagem	251.705	5,95%	R\$ 895,25
4	Psicologia	243.126	5,75%	R\$ 997,97
5	Engenharia Civil	203.291	4,80%	R\$ 997,99
6	Pedagogia	172.625	4,08%	R\$ 458,42
7	Ciências Contábeis	162.835	3,85%	R\$ 604,87
8	Educação Física	160.694	3,80%	R\$ 685,00
9	Fisioterapia	155.696	3,68%	R\$ 938,68
10	Medicina	125.712	2,97%	R\$ 7.989,60
11	Arquitetura e Urbanismo	124.085	2,93%	R\$ 1.038,36
12	Odontologia	110.020	2,60%	R\$ 2.172,69
13	Comunicação Social	109.759	2,59%	R\$ 828,52
14	Farmácia	108.788	2,57%	R\$ 894,38
15	Nutrição	105.834	2,50%	R\$ 855,83
	Total 15 maiores cursos	3.088.490	73,00%	
	Total Brasil	4.231.071	100%	R\$ 736,00

Fonte: Elaboração própria, baseada em Hoper Educação (2020a).

O curso de direito, segundo Silva (2000), foi instituído no Brasil a partir da assinatura pelo Imperador Dom Pedro I da Carta de Lei de 11 de agosto de 1827, através da qual foram criados dois cursos jurídicos: um em São Paulo e outro em Olinda (depois transferido para Recife). De acordo com Santos (2013), os cursos tinham como finalidade básica “atender às questões burocráticas do recém surgido Estado Brasileiro” (SANTOS, 2013) e deram origem à Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo e à Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pernambuco (CASTRO, 2018). Desde então, houve no Brasil uma proliferação de instituições que oferecem o curso de direito, algo que se tornou alvo de críticas, pois tal proliferação não foi acompanhada pelo apreço e cuidado com a qualidade, levando ao mercado de trabalho profissionais despreparados.

Em 1927, após 100 anos da criação dos cursos de direito no Brasil, havia 14 faculdades de direito e 3.200 alunos matriculados. Em 2019, segundo dados do INEP (2019), eram 1.010 instituições que ofereciam curso de direito, sendo apenas 99 públicas e 911 privadas, totalizando em 863.101 matriculados (86.004 em públicas e 777.097 em privadas).

A OAB (2020) elaborou, em 2017, o perfil dos cursos de graduação em direito, apresentado na Figura 5.

Figura 5 – Perfil dos cursos de graduação em direito (2017)



Fonte: OAB (2020).

A FGV Direito SP (2014) ofereceu um panorama sobre as IES que oferecem o curso de direito no Brasil, com destaque para:

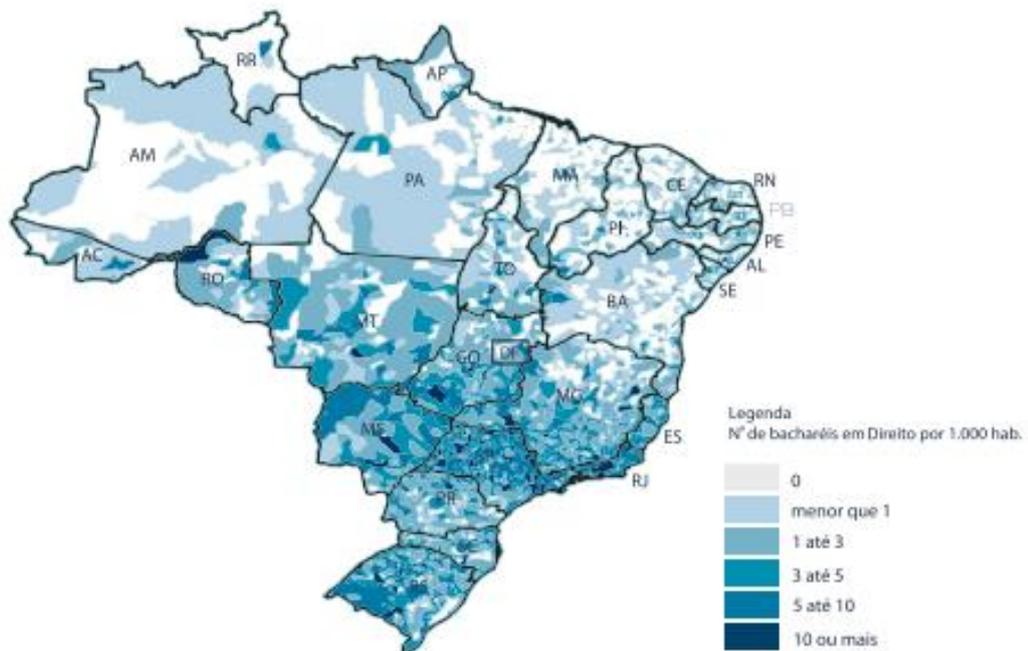
1. O Brasil possui a proporção de 5,97 cursos de direito por milhão de habitantes;
2. A maior parte dos cursos de direito se concentra na região Sudeste;
3. No país, assim como em todas as suas regiões, predominam os cursos jurídicos oferecidos por IES privadas;
4. As IES privadas são organizadas, em sua maioria, como *faculdades*, enquanto as públicas como *universidades*;
5. Os grupos educacionais (a) Anhanguera Educacional Participações S.A., (b) Estácio Participações S.A. e (c) Kroton Educacional S.A. representam 10,5% dos cursos de direito no País.

Esse aumento vertiginoso dos cursos de direito privado no país “resulta proporcional decréscimo na qualidade” (GELLER e BORGHEZAN, 2009). De acordo com Castro (2018), o Brasil tem mais cursos de direito que somados os do mundo todo. Em 2010, eram 1.100 cursos no mundo; enquanto que, no Brasil, eram 1.240.

Castro (2018) afirma que “os baixos custos para a implantação de cursos fizeram crescer as ofertas de vagas e, conseqüentemente, a demanda por profissionais de ensino, piorando a já escassa qualidade nas salas de aula” (CASTRO, 2018). Outro ponto, agora destacado pela FGV Direito SP (2014), é que “a expansão dos cursos de direito (...) teria acarretado o ingresso de um número muito elevado de alunos pouco preparados e que isto teria gerado, por sua vez, um rebaixamento do nível de qualidade” (FGV, 2014).

É possível observar, segundo a OAB (2020), a relação entre bacharéis em direito por mil habitantes a partir de dados do último Censo Populacional Brasileiro, realizado em 2010, tal como indicam a Figura 6 e a Tabela 2.

Figura 6 - Número de bacharéis em direito por 1.000 habitantes, por município



Fonte: OAB (2020).

Tabela 2 - Número de bacharéis em direito por 1.000 habitantes, por unidade federativa

Distrito Federal	18,3
Rio de Janeiro	12,3
São Paulo	9,3
Mato Grosso do Sul	8,3
Rio Grande do Sul	8,2
Goiás	7,5
Espírito Santo	7,5
Santa Catarina	6,8
Brasil (média)	6,7
Minas Gerais	6,5
Paraná	6,4
Mato Grosso	6,0
Rondônia	5,1
Amapá	4,7
Paraná	4,5
Alagoas	4,3
Tocantins	4,2
Pernambuco	4,2
Sergipe	3,7
Roraima	3,7
Rio Grande do Norte	3,7
Piauí	3,5
Acre	3,4
Ceará	3,2
Bahia	2,6
Amazonas	2,4
Pará	2,1
Maranhão	1,9

Fonte: OAB (2020).

Ressalta-se que nem todos os graduados em direito no Brasil são aptos para o exercício profissional da advocacia devido à instituição do Exame de Ordem, que ocorreu em 1963. Sua criação foi motivada pela proliferação de cursos de direito atrelada à baixa qualidade (SILVEIRA e SANCHES, 2015). O Brasil não é o único país que exige o Exame de Ordem; Estados Unidos, Inglaterra e França também o exigem para bacharéis de direito se tornarem advogados (MELO FILHO, 2000 *apud* SILVEIRA e SANCHES, 2015).

Santos (2013), Dotta e Cunha Filho (2014) afirmam que esses problemas referentes à qualidade do ensino de direito intensificam o papel exercido pelo MEC e pela OAB, que consiste em promover a educação e opinar sobre a criação, o reconhecimento ou o credenciamento de IES junto ao Ministério da Educação.

O Exame de Ordem, também conhecido como o Exame da OAB, tem como aprovação um dos pré-requisitos para o bacharel no curso de direito se tornar

advogado, nos termos do art. 8º, IV da Lei 8.906/1994. Segundo Dotta e Cunha Filho (2014), ocorre que os dados resultantes do Exame de Ordem acabam sendo utilizados também para verificar a qualidade do ensino das IES e para ranquear essas instituições com base no percentual de inscritos aprovados no exame.

O Exame da OAB pode ser prestado por estudantes de direito que estejam matriculados nos últimos dois semestres ou no último ano de graduação, consistindo em duas partes de caráter eliminatório: P1 – prova objetiva de múltipla escolha e P2 – prova prático-profissional. A prova é realizada desde 2010 pela Fundação Getúlio Vargas e, para obter a aprovação, o estudante ou bacharel em direito deve obter 50% ou mais na P1 e atingir nota 6 ou mais na P2.

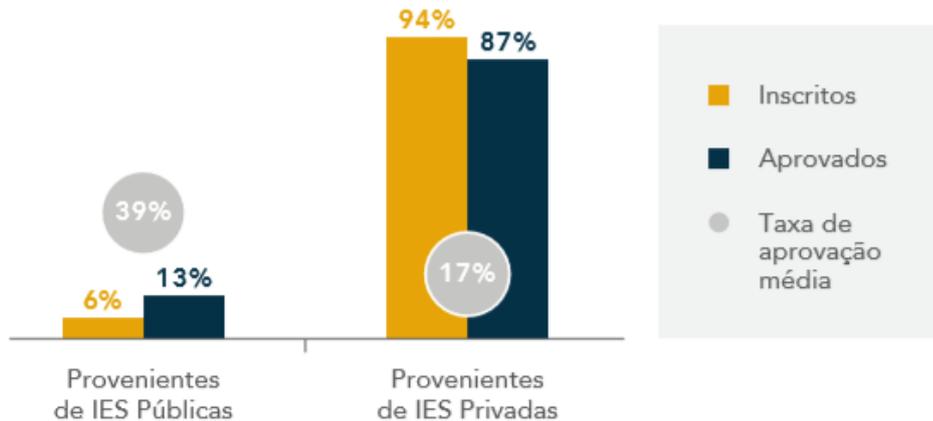
O objetivo fundamental do exame, segundo o atual presidente da OAB (2020), Felipe Santa Cruz, é a “proteção da sociedade e do cidadão. É preciso garantir que os profissionais responsáveis por resguardar direitos fundamentais como a liberdade, a honra e o patrimônio tenham formação mínima adequada” (OAB, 2020).

O exame representa o principal instrumento disponível para avaliar a qualidade do curso de direito e seus dados possibilitam, segundo a OAB (2020), tal avaliação. É importante mencionar que, de acordo com Silva *et al* (2016), assim como outras avaliações nacionais, o exame da OAB e o Enade acabam por ditar o que deve ser ensinado ou não a partir do que é cobrado nos exames.

Entretanto, o Exame de Ordem não é a única iniciativa da Ordem dos Advogados do Brasil para avaliar ou credenciar os profissionais e as instituições de direito no país. O selo OAB Recomenda, por exemplo, é uma iniciativa de reconhecer e premiar as instituições de ensino superior e os cursos de direito e ciências jurídicas que alcançam a excelência, regularidade e qualidade mínima esperada. Segundo Silva *et al* (2016), o selo OAB foi criado, pois o Conselho Federal da OAB percebeu a baixa qualidade de alguns cursos de formação de bacharel e a impossibilidade de fechá-los. Para se ter uma ideia, o selo OAB, em 2018, foi concedido a apenas 13,3% dos cursos avaliados, representando 10,7% do total dos cursos (OAB, 2020). Apesar de não ser o principal objetivo da OAB, o selo acaba por estabelecer um ranqueamento das instituições, assim como as políticas de avaliação da OAB (Exame de Ordem) e do MEC (Enade) acabam por classificar as IES e induzindo as escolhas dos potenciais clientes/discentes (SILVEIRA e SANCHES, 2015).

Em relação ao Exame da OAB, a Figura 7 apresenta dados referentes à participação e ao desempenho dos alunos nos exames, de acordo com a origem do estudante examinado, entre a sétima e a vigésima nona edições do Exame de Ordem Unificado.

Figura 7 – Participação e desempenho no Exame de Ordem - edição VII a XXIX



Fonte: OAB (2020).

Através dos dados apresentados, pode-se inferir que, proporcionalmente, a aprovação no Exame da OAB é muito superior em IES públicas em relação às IES privadas. Das 100 IES que tiveram as maiores taxas de aprovação médias, 45 são privadas e 55 públicas, sendo mais de 60% das instituições com maiores taxas de aprovação médias localizadas nas regiões Sudeste e Sul do Brasil. Das 50 IES com o maior número absoluto de aprovados, apenas 14% são IES públicas e 86% IES privadas (OAB, 2020).

Tabela 3 – As 100 primeiras IES privadas de acordo com a taxa de aprovação média (apenas com mais de 100 inscritos) da edição XXVII a XXIX da OAB

	Nome da IES	UF	Taxa de Aprovação Média
1	Faculdades Integradas de Vitória	ES	62
2	Escola de Direito de Brasília	DF	50,3
3	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	RJ	50,1
4	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	SP	48,8

	Nome da IES	UF	Taxa de Aprovação Média
5	Faculdade de Direito Milton Campos	MG	46,5
6	Faculdade Baiana de Direito e Gestão	BA	44,4
7	FAESA - Faculdades Integradas Espírito-Santenses	ES	43,4
8	Faculdade de Ciências Econômicas	SP	43,2
9	Escola Superior de Administração, Marketing e Comunicação de Sorocaba	SP	42,9
10	Escola Superior Dom Helder Câmara	MG	41
11	Escola Superior do Ministério Público	RS	39,9
12	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	SP	39,4
13	Faculdade Christus	CE	39,3
14	Universidade Presbiteriana Mackenzie	SP	39,2
15	Centro Universitário Curitiba	PR	39
16	Centro Universitário de Formiga	MG	38,7
17	Universidade Salvador	BA	38,3
18	Centro Universitário Franciscano	RS	37,8
19	Centro Universitário - Católica de Santa Catarina	SC	37,8
20	Centro Universitário de Patos de Minas	MG	36
21	Instituto de Ciências Jurídicas e Sociais Professor Camillo Filho	PI	35,6
22	Centro Universitário do Rio Grande do Norte	RN	35,3
23	Faculdade de Direito de Sorocaba	SP	34,4
24	Faculdade Sete de Setembro	CE	34,2
25	Faculdade Católica de Rondônia	RO	34,1
26	Centro Universitário Franciscano do Paraná	PR	33,8
27	Faculdades Integradas Antônio Eufrásio de Toledo de Presidente Prudente	SP	33,7

	Nome da IES	UF	Taxa de Aprovação Média
28	Faculdade de Ensino Superior de Linhares	ES	33,7
29	Instituto de Ensino Superior COC	SP	32,7
30	Faculdade de Direito Professor Damásio de Jesus	SP	32,6
31	Faculdade Nobre de Feira de Santana	BA	32,1
32	Universidade Católica de Pernambuco	PE	31,8
33	Escola Superior de Administração, Marketing e Comunicação de Santos	SP	31,8
34	Universitário do Estado do Pará	PA	31,2
35	Faculdades Integradas Vianna Júnior	MG	31,2
36	Universidade da Região de Joinville	SC	31,2
37	Instituição Toledo de Ensino	SP	30,6
38	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	PR	30,5
39	Centro Universitário de Brasília	DF	30,1
40	Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de União da Vitória	PR	29,8
41	Faculdade Metodista Granbery	MG	29,8
42	Centro Universitário Una	MG	29,7
43	Universidade Católica de Petrópolis	RJ	29,6
44	Centro Universitário Vila Velha	ES	29,5
45	Faculdade Campo Real	PR	29,5
46	Escola Superior de Administração, Marketing e Comunicação de Uberlândia	MG	29,3
47	Unidade de Ensino Superior Dom Bosco	MA	29,3
48	Universidade Positivo	PR	29,2
49	Faculdade Nova Roma	PE	29
50	Universidade Católica de Santos	SP	28,9
51	Faculdade Governador Ozanam Coelho	MG	28,7

	Nome da IES	UF	Taxa de Aprovação Média
52	Faculdades Integradas Padre Albino	SP	28,6
53	Universidade São Judas Tadeu	SP	28,4
54	Faculdade Una de Contagem	MG	28,4
55	Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas IBMEC	RJ	28,3
56	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	RS	28,2
57	Faculdade de Direito do Sul de Minas	MG	27,8
58	Faculdade Dinâmica do Vale do Piranga	MG	27,6
59	Faculdade Mater Dei	PR	27,3
60	Faculdade Dom Alberto	RS	27,3
61	Centro Universitário Toledo	SP	27,1
62	Faculdade Natalense para o Desenvolvimento do Rio Grande do Norte	RN	27,1
63	Centro Universitário Eurípedes de Marília	SP	27
64	Faculdade de Direito da Fundação Armando Álvares Penteado	SP	27
65	Faculdade Estácio de Sá de Vila Velha	ES	26,8
66	Centro Universitário do Distrito Federal	DF	26,7
67	Universidade Veiga de Almeida	RJ	26,7
68	Centro Universitário de Volta Redonda	RJ	26,5
69	Faculdade Boa Viagem	PE	26,3
70	Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Cascavel	PR	26,2
71	Universidade Fumec	MG	25,8
72	Faculdade Leão Sampaio	CE	25,8
73	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	GO	25,7
74	Universidade do Sul de Santa Catarina	SC	25,7
75	Faculdade de São Lourenço	MG	25,7

	Nome da IES	UF	Taxa de Aprovação Média
76	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	MG	25,4
77	Faculdade Assis Gurgacz	PR	25,4
78	Faculdade Sudoeste Paulista	SP	25,4
79	Centro Universitário Newton Paiva	MG	25,3
80	Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí	SC	25
81	Centro Universitário Filadélfia	PR	24,9
82	Faculdades Integradas do Brasil	PR	24,8
83	Centro Universitário de Votuporanga	SP	24,8
84	Centro Universitário de Belo Horizonte	MG	24,7
85	Centro Universitário Barriga Verde	SC	24,5
86	Faculdade Social da Bahia	BA	24,5
87	Faculdades Integradas Barros Melo	PE	24,3
88	Instituto Superior de Ciências Humanas e Filosofia La Salle	RJ	24,3
89	Faculdade Educacional de Medianeira	PR	24,1
90	Faculdade de Direito de Contagem	MG	24,1
91	Centro Universitário Univates	RS	24
92	Universidade Municipal de São Caetano do Sul	SP	24
93	Faculdade de Ciências Jurídicas de Diamantina	MG	24
94	Centro Universitário Salesiano de São Paulo	SP	23,9
95	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	RS	23,8
96	Centro Universitário de Maringá - Ceumar	PR	23,8
97	Faculdade de Direito de Pedro Leopoldo	MG	23,8
98	Centro Universitário de Rio Preto	SP	23,7

Nome da IES		UF	Taxa de Aprovação Média
99	Faculdade Estácio de Sá de Vitória	ES	23,7
100	Universidade do Vale do Itajaí	SC	23,6

Fonte: Elaboração própria, baseada em OAB (2020).

Dados interessantes apresentados pela OAB indicam que, ao longo das 28 edições realizadas pela FGV, por meio da identificação por CPF dos estudantes inscritos para o exame, o número de tentativas médias por examinado é de 3,29 inscrições.

Embora não seja possível fazer o curso de direito na modalidade EAD, Mota *et al* (2018) apontam que existe, na legislação vigente, a possibilidade de usar 20% da carga horária com ferramentas tecnológicas de comunicação, ou seja, através do ensino à distância com a grande maioria das atividades dos alunos sendo desenvolvida em ambientes virtuais (AVA). No contexto da crise sanitária da covid-19, as atividades remotas do ensino superior na modalidade presencial foram permitidas objetivando manter a rotina de estudos dos discentes ultrapassando esses 20%. Segundo os autores, o critério de argumentação da OAB para impedir a autorização para o curso de direito na modalidade à distância consiste no crescimento desordenado dos cursos (MOTA *et al*, 2018).

4. Metodologia

A pesquisa, segundo Cervo *et al* (2002), surge de uma dúvida ou de uma pergunta para a qual se busca a resposta e é através do método científico que essa dúvida será solucionada. Existem diversos tipos de pesquisa, entre elas: (a) pesquisa bibliográfica; (b) pesquisa descritiva; (c) pesquisa experimental e (d) pesquisa exploratória. As utilizadas no presente trabalho estão apresentadas abaixo.

A pesquisa bibliográfica busca, de acordo com Cervo *et al* (2002), analisar e conhecer as contribuições do passado sobre a pergunta-problema em questão. Geralmente, é o primeiro passo de qualquer pesquisa científica, na qual verifica-se o que já se sabe a respeito do problema, quem são os pesquisadores do tema e com qual profundidade este foi estudado; em outras palavras, qual é seu estado da arte (COSTA, 2001). O autor indica ainda que essa revisão expande os horizontes do pesquisador das seguintes formas: (a) amplia sua visão do problema; (b) ajuda-o a encontrar teorias que iluminam o seu trabalho e (c) possibilita a formulação de hipóteses ajustadas à realidade.

Já na pesquisa descritiva, o pesquisador busca, segundo Cervo *et al* (2002), observar, registrar, analisar e correlacionar as variáveis sem realizar nenhuma manipulação. Dessa forma, existe uma coleta de dados dentro da própria realidade do problema, buscando conhecer com a precisão possível situações e relações que ocorrem na vida social, política, econômica, entre outras. Essa pesquisa pode assumir diversas formas, sendo algumas delas: (a) estudos descritivos; (b) pesquisa de opinião; (c) pesquisa de motivação; (d) estudo de caso e (e) pesquisa documental.

Por fim, a pesquisa exploratória se restringe, afirmam Cervo *et al* (2002), a definir objetivos e procurar novas revelações sobre o assunto da pesquisa, de forma a se familiarizar com o fenômeno e descobrir novos *insights*.

Além de escolher o tipo de pesquisa, o pesquisador deve definir qual será a sistemática adotada para a coleta de dados, se por meio de dados primários ou através de dados secundários (SILVA, 2012). Os dados secundários referem-se a materiais e publicações já existentes, ou seja, não foram elaborados pelo pesquisador. Revisão bibliográfica, dados estatísticos já disponíveis, estudos de caso já publicados são alguns exemplos de dados secundários comumente utilizados em trabalhos científicos.

Diferentemente da pesquisa secundária, a pesquisa primária é desenvolvida sempre pelo pesquisador, envolvendo a coleta de dados em primeira mão. Entre as opções de coleta primária, Silva (2012) destaca três principais formas: (a) entrevistas; (b) questionários e (c) observações. Outra decisão do pesquisador que irá realizar a coleta de dados primários refere-se às opções de pesquisa qualitativa, quantitativa ou ambas. A pesquisa qualitativa, segundo Costa (2001), tem como objetivo descrever situações, fenômenos, pessoas ou objetos; gerar hipóteses e contribuir para a geração de teorias do tema estudado. Já a pesquisa quantitativa busca estabelecer relações entre as variáveis e utiliza-se do método estatístico.

O presente estudo, no que se refere à metodologia aplicada, pode ser dividido em quatro frentes. A primeira foi a pesquisa bibliográfica, na qual realizou-se a revisão de literatura. Foram contemplados nessa revisão os seguintes temas: (a) estratégia; (b) competição; (c) microeconomia e oligopólios; (d) indústria de serviços e (e) marketing de serviços e marketing educacional. A segunda e terceira frentes buscam a coleta e a seleção dos dados. Por fim, a quarta frente apresenta a regressão linear e a análise estatística.

4.1 Segunda e Terceira Etapas: Coleta e Seleção dos Dados

A segunda e terceira frentes do trabalho consistem na pesquisa exploratória e descritiva, as quais foram responsáveis pelo levantamento das principais variáveis para esse estudo, sendo elas: (a) taxa de aprovação na OAB nas edições I - 2017.1; II - 2017.2; III - 2017.3; IV - 2018.1; V - 2018.2; VI - 2018.3; VII - 2019.1; VIII - 2019.2; IX - 2019.3; (b) taxa de aprovação média na OAB nas nove edições; (c) valor médio das mensalidades das instituições e (d) total de alunos que fizeram o exame.

As variáveis **a** e **b** foram levantadas a partir dos dados estatísticos disponibilizados pelo Exame de Ordem – OAB Nacional após cada edição do exame. Inicialmente, a base de dados, considerando cada uma das edições, possuía no seu maior número 1.600 IES na edição de 2019.2 e 1.245 em seu menor número na edição de 2017.3.

A taxa de aprovação foi calculada a partir do total de aprovados sobre o total de presentes no Exame da OAB. Dessa forma, são considerados os alunos reprovados na segunda fase em exame anterior, mas que se inscreveram no reaproveitamento para repetir apenas a 2ª fase do exame.

Os arquivos em PDF foram consolidados e transformados em Excel. Assim, foi possível realizar o controle das Instituições de Ensino Superior que possuíam pelo menos 1 (um) inscrito em todas as edições escolhidas para o presente estudo e também pelo menos 1 (um) aprovado nessas edições. Foram escolhidas também apenas as IES localizadas na cidade de São Paulo (SP). Dessa forma, os dados estatísticos foram apresentados segundo a Tabela 4 abaixo.

Tabela 4 – IES da cidade de São Paulo por edição do Exame da OAB

	Cidade São Paulo		
	Número de IES		
	Sem Filtro	Com pelo menos 1 inscrito	Com pelo menos 1 aprovado
2019.3	96	95	82
2019.2	109	98	82
2019.1	98	98	81
2018.3	100	100	80
2018.2	109	97	82
2018.1	98	97	83
2017.3	97	97	86
2017.2	98	98	83
2017.1	100	100	82

O próximo passo foi eliminar as IES públicas, no caso, apenas a Universidade de São Paulo. Também foram eliminadas as instituições que pararam de oferecer o curso em São Paulo, as quais foram descredenciadas ou vendidas. As IES que tinham mais de um campus na cidade de São Paulo e constavam na base de dados separadamente foram unificadas.

Após essas modificações, a base de dados constava de 28 Instituições de Ensino Superior, sendo elas: 1 - Anhanguera; 2 - Anhembi Morumbi; 3 - EPD; 4 - FAAP; 5 - FACEAS; 6 - FADISP; 7 - FAM; 8 - FAZP; 9 - FCDA; 10 - FDDJ; 11 - FGV; 12 - FIC; 13 - FICS; 14 - FMU; 15 - FRB; 16 - MACKENZIE; 17 - PUCSP; 18 - UMC; 19 - UNib; 20 - UNICID; 21 - UNICSUL; 22 - UNIESP; 23 - UNIFAI; 24 - UNINOVE; 25 - UNIP; 26 - UNIRADIAL; 27 - UNISA e 28 - USJT.

Com esse universo de 28 instituições, foram realizadas ligações, pesquisas em páginas na Internet e envio de e-mails, buscando descobrir os valores das

mensalidades dos respectivos cursos de direito. Algumas dificuldades foram encontradas: valores diferentes para cursos na mesma instituição e localidade, mas em um turno/horário diferente; valores distintos na mesma instituição, mas em bairros diferentes (para IES com um número superior a um único campus na cidade); recusa em fornecer o valor sem realizar a prova de vestibular; alteração do valor em função da performance na prova de bolsas ou no exame de vestibular; disponibilidade de FIES, entre outras dificuldades.

Em vista disso, para descobrir o valor das mensalidades, a estratégia adotada no trabalho foi, ao realizar o contato com a IES, passar-se por futura discente da instituição e considerar o valor inteiro da mensalidade, ou seja, sem qualquer possibilidade de bolsa. No caso das instituições que possuíam turnos e campus diferentes, para os valores obtidos, realizou-se uma média aritmética, a qual se tornou a variável c (valor médio das mensalidades das instituições). Os contatos com as Instituições de Ensino Superior foram realizados no 2º Semestre de 2020 e os valores obtidos referentes ao 1º Semestre de 2021. A Tabela 5 apresenta as 28 Instituições de Ensino Superior e seus respectivos valores médios de mensalidade.

Tabela 5 – Base de dados com as IES e valor médio da mensalidade

IES	Valor Médio Mensalidade
1 Anhanguera	R\$ 479,21
2 Anhembi Morumbi	R\$ 1.368,17
3 EPD	R\$ 1.101,20
4 FAAP	R\$ 4.296,00
5 FACEAS	R\$ 197,00
6 FADISP	R\$ 988,00
7 FAM	R\$ 596,48
8 FAZP	R\$ 453,00
9 FCDA	R\$ 403,80
10 FDDJ	R\$ 2.800,00
11 FGV	R\$ 5.719,67
12 FIC	R\$ 836,00
13 FICS	R\$ 774,90
14 FMU	R\$ 574,17
15 FRB	R\$ 995,56
16 MACKENZIE	R\$ 2.570,00
17 PUCSP	R\$ 3.350,00
18 UMC	R\$ 789,00
19 UNib	R\$ 719,55
20 UNICID	R\$ 659,50
21 UNICSUL	R\$ 721,50
22 UNIESP	R\$ 995,40
23 UNIFAI	R\$ 1.141,00
24 UNINOVE	R\$ 299,00
25 UNIP	R\$ 639,40
26 UNIRADIAL	R\$ 248,51
27 UNISA	R\$ 434,50
28 USJT	R\$ 1.553,40

O cálculo da variável **b** (taxa de aprovação média na OAB nas nove edições) foi feito de duas formas: (1) média simples das nove taxas de aprovação na OAB nas nove edições do universo do estudo e (2) taxa de aprovação calculada com base no número de inscritos nas nove edições e o total de aprovados nessas mesmas edições (Tabela 6).

Tabela 6 - Média simples das nove taxas de aprovação na OAB nas nove edições do universo do estudo

	IES	2019.3	2019.2	2019.1	2018.3	2018.2	2018.1	2017.3	2017.2	2017.1	Média
1	Anhanguera	8,61%	15,12%	8,90%	8,45%	10,28%	10,09%	10,63%	7,14%	6,02%	9,47%
2	Anhembi Morumbi	15,65%	21,90%	25,71%	11,25%	20,21%	21,62%	31,76%	13,33%	33,60%	21,67%
3	EPD	9,09%	26,67%	21,74%	0,00%	21,43%	25,00%	22,22%	33,33%	66,67%	25,13%
4	FAAP	24,64%	27,42%	35,29%	21,31%	25,76%	25,53%	36,49%	15,38%	29,07%	26,77%
5	FACEAS	2,50%	14,81%	8,00%	15,63%	6,90%	3,33%	11,76%	3,45%	3,70%	7,79%
6	FADISP	7,94%	9,52%	25,76%	11,11%	11,11%	21,88%	20,69%	7,41%	22,22%	15,29%
7	FAM	11,86%	8,54%	9,78%	6,38%	7,21%	6,48%	12,07%	9,68%	10,85%	9,21%
8	FAZP	6,47%	10,38%	6,00%	0,61%	5,56%	7,69%	6,62%	5,59%	7,10%	6,22%
9	FCDA	11,30%	13,21%	7,92%	3,70%	9,55%	6,63%	11,00%	10,56%	9,52%	9,27%
10	FDDJ	19,64%	29,70%	43,51%	24,51%	28,21%	42,96%	34,44%	25,71%	52,21%	33,43%
11	FGV	44,44%	62,50%	72,41%	14,29%	67,86%	62,26%	37,50%	52,63%	71,93%	53,98%
12	FIC	6,25%	11,76%	8,33%	15,00%	21,43%	13,33%	12,50%	15,56%	19,23%	13,71%
13	FICS	8,97%	17,31%	8,70%	9,52%	12,82%	5,88%	14,63%	14,29%	7,32%	11,05%
14	FMU	15,75%	24,40%	23,20%	12,00%	17,97%	24,30%	25,14%	14,97%	22,82%	20,06%
15	FRB	14,75%	24,62%	22,06%	2,86%	6,45%	10,53%	25,76%	14,29%	19,48%	15,64%
16	MACKENZIE	27,83%	46,34%	49,71%	25,48%	35,99%	49,74%	49,32%	33,60%	50,95%	41,00%
17	PUCSP	38,68%	44,03%	62,05%	33,06%	49,81%	59,09%	61,39%	44,30%	66,10%	50,95%
18	UMC	15,24%	15,26%	16,83%	6,90%	7,83%	11,95%	19,14%	13,45%	11,21%	13,09%
19	UNib	6,45%	14,49%	11,27%	4,71%	5,36%	13,02%	8,70%	9,04%	4,52%	8,62%
20	UNICID	12,94%	21,15%	14,42%	6,81%	10,34%	13,27%	17,91%	8,23%	9,23%	12,70%
21	UNICSUL	11,80%	24,31%	17,39%	10,20%	11,14%	14,54%	20,31%	14,38%	15,92%	15,55%
22	UNIESP	5,64%	5,74%	5,52%	2,37%	4,12%	4,95%	6,04%	2,83%	3,81%	4,56%
23	UNIFAI	6,25%	13,64%	9,84%	6,45%	9,09%	16,88%	20,55%	10,00%	10,13%	11,42%
24	UNINOVE	12,32%	18,71%	14,63%	6,67%	12,29%	14,81%	21,18%	8,85%	17,22%	14,08%
25	UNIP	12,28%	20,30%	16,53%	8,08%	10,89%	14,44%	19,02%	12,69%	15,17%	14,38%
26	UNIRADIAL	8,68%	17,72%	15,69%	6,94%	11,20%	12,93%	12,20%	10,14%	13,16%	12,07%
27	UNISA	8,22%	9,68%	9,46%	4,76%	9,28%	14,08%	10,34%	15,38%	9,68%	10,10%
28	USJT	23,79%	32,56%	33,56%	15,75%	37,82%	33,43%	39,82%	29,30%	43,89%	32,21%

A variável **d** (total de alunos que fizeram o exame) foi obtida ao se somarem todos os alunos que fizeram os exames, tal como indica a Tabela 7.

Tabela 7 - Taxa de aprovação calculada com base no número de presentes nas edições e o total de aprovados nas nove edições

	IES	Valor Médio	Total de Alunos Aprovados	Total Alunos que fizeram os exames	Aprovados na OAB
1	Anhanguera	479,21	168	1803	9,32%
2	Anhembi Morumbi	1368,17	201	905	22,21%
3	EPD	1101,20	25	106	23,58%
4	FAAP	4296,00	180	662	27,19%
5	FACEAS	197,00	21	273	7,69%
6	FADISP	988,00	59	397	14,86%
7	FAM	596,48	91	974	9,34%
8	FAZP	453,00	82	1362	6,02%
9	FCDA	403,80	155	1691	9,17%
10	FDDJ	2800,00	337	962	35,03%
11	FGV	5719,67	163	255	63,92%
12	FIC	836,00	52	366	14,21%
13	FICS	774,90	48	438	10,96%
14	FMU	574,17	3096	15324	20,20%
15	FRB	995,56	93	589	15,79%
16	MACKENZIE	2570,00	2682	6394	41,95%
17	PUCSP	3350,00	1642	3055	53,75%
18	UMC	789,00	251	1931	13,00%
19	UNIB	719,55	122	1446	8,44%
20	UNICID	659,50	367	2890	12,70%
21	UNICSUL	721,50	665	4263	15,60%
22	UNIESP	995,40	124	2787	4,45%
23	UNIFAI	1141,00	68	580	11,72%
24	UNINOVE	299,00	1959	13980	14,01%
25	UNIP	639,40	2571	17817	14,43%
26	UNIRADIAL	248,51	282	2130	13,24%
27	UNISA	434,50	74	732	10,11%
28	USJT	1553,40	1602	4924	32,53%

4.2 Quarta Etapa: Regressão Linear

A quarta frente foi a realização de regressões lineares e análises estatísticas. A regressão linear é um modelo que estabelece uma relação linear entre uma variável dependente e diversas variáveis independentes e um termo de erro. O modelo é apresentado na equação abaixo.

$$Y = b_0 + b_1X_1 + b_2X_2 + \dots + b_kX_k + e \quad (1)$$

O objetivo da regressão linear é obter as melhores estimativas para os parâmetros das variáveis independentes. O critério utilizado para garantir as melhores

estimativas, ou o melhor ajuste, é o de minimizar a soma dos quadrados residuais entre os valores reais de Y e os valores ajustados de Y , valores obtidos após a estimação do modelo. Dessa forma, a equação passa a ser expressa por:

$$\hat{Y} = \hat{b}_0 + \hat{b}_1 X_1 + \hat{b}_2 X_2 + \dots + \hat{b}_k X_k \quad (2)$$

Para cada ponto de dados, o resíduo da regressão corresponde à diferença entre o valor real e o valor encontrado da variável dependente. Os resíduos são elevados ao quadrado e somados e essa soma resultante é minimizada. Ao elevar-se ao quadrado, dá-se um peso maior aos desvios maiores e desvios positivos e negativos são tratados simetricamente.

O método dos mínimos quadrados possui suas estimativas *não viesadas* e *consistentes*, características bastante desejáveis, pois, se a regressão linear for realizada com diferentes amostras, a média alcançada por várias estimativas seria igual ao parâmetro verdadeiro. Além disso, se a amostragem fosse muito grande, as estimativas seriam muito próximas aos parâmetros verdadeiros.

O R-quadrado (R^2) é uma estatística que mede o percentual de variação da variável dependente atribuído às variáveis independentes do modelo. Dessa forma, mede a qualidade do ajuste global da equação de regressão múltipla, o valor do R^2 varia entre 0 e 1, sendo 0 quando o modelo explica 0% da variação da variável dependente e 1 quando as variáveis explicam perfeitamente a variação ocorrida na variável dependente, ou seja, 100%.

Nesse estudo, foram realizadas algumas regressões lineares simples:

$$Y = b_0 + b_1 X_1 + e \quad (3)$$

O objetivo das regressões é explicar as aprovações na OAB por parte dos estudantes inscritos no exame. A aprovação na OAB, A (em taxa percentual), constitui a variável dependente que será explicada. A única variável explanatória é o valor das mensalidades das IES, M (medido em valores reais). Esse modelo pode ser escrito da seguinte forma:

$$A = b_0 + b_1M + e \quad (4)$$

A regressão linear simples foi realizada em todas as edições do exame da OAB consideradas nesse estudo e nas 28 IES da amostra (Tabela 8).

Tabela 8 – Estatística de Regressão por edição do exame da OAB

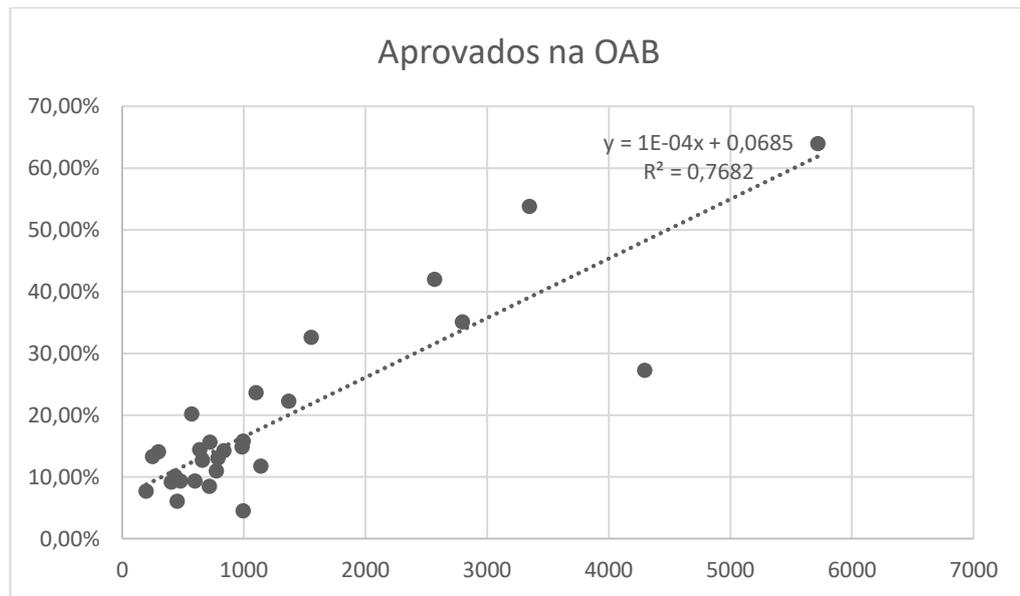
<i>Edição da OAB</i>	<i>Estatística de regressão</i>								
	<i>2019.3</i>	<i>2019.2</i>	<i>2019.1</i>	<i>2018.3</i>	<i>2018.2</i>	<i>2018.1</i>	<i>2017.3</i>	<i>2017.2</i>	<i>2017.1</i>
R múltiplo	0,871227	0,814835	0,885529	0,631862	0,861426	0,834293	0,730457	0,759399	0,75244
R-Quadrado	0,759037	0,663957	0,784162	0,399249	0,742055	0,696045	0,533567	0,576688	0,566166
R-quadrado ajustado	0,74977	0,651032	0,775861	0,376143	0,732134	0,684355	0,515627	0,560406	0,54948
Erro padrão	0,049194	0,07495	0,081326	0,062335	0,07701	0,089008	0,093553	0,08272	0,138618
Observações	28	28	28	28	28	28	28	28	28

Pode-se apontar que R-quadrado (R^2) nas nove edições do exame da OAB é superior no Exame 2019.1 com 0,784162 e inferior no exame da OAB 2018.3 com 0,399249. É notável que, das nove edições, apenas em uma única edição o R^2 não foi superior a 0,50.

A regressão linear simples também foi realizada levando-se em conta a taxa de aprovação média, calculada com base no número de inscritos nas nove edições e o total de aprovados nessas mesmas edições, tal como indicam a Tabela 9 e o Gráfico 1.

Tabela 9 – Estatística de Regressão por taxa de aprovação média

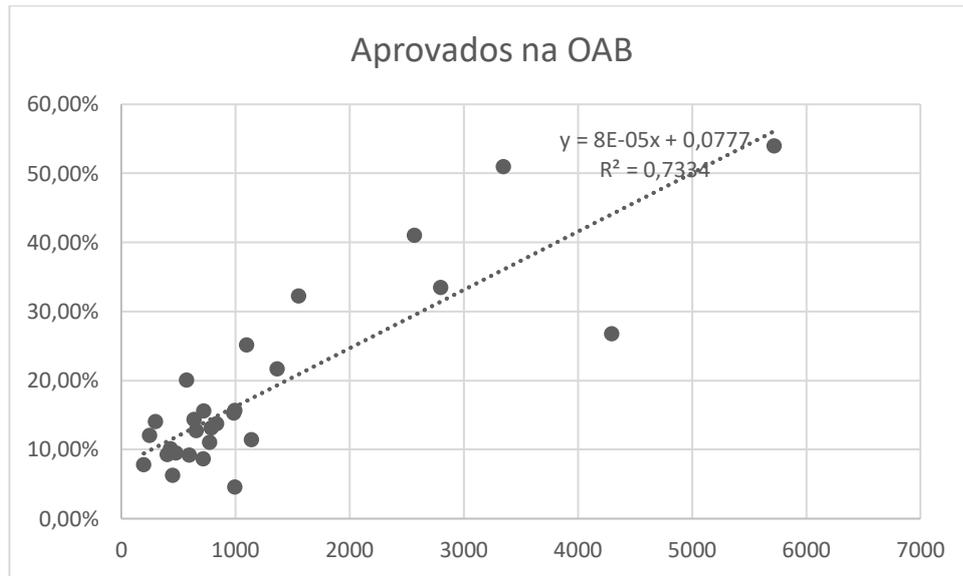
<i>Estatística de regressão</i>	
R múltiplo	0,876452
R-Quadrado	0,768169
R-quadrado ajustado	0,759252
Erro padrão	0,070714
Observações	28

Gráfico 1 - Dispersão dos dados por taxa de aprovação média

A regressão linear simples também foi realizada levando-se em conta a taxa de aprovação média simples das nove taxas de aprovação na OAB nas nove edições do universo do estudo (Tabela 10 e Gráfico 2).

Tabela 10 – Estatística de Regressão por taxa de aprovação média simples

<i>Estatística de regressão</i>	
R múltiplo	0,856412
R-Quadrado	0,733442
R-quadrado ajustado	0,72319
Erro padrão	0,068158
Observações	28

Gráfico 2 - Dispersão dos dados por taxa de aprovação média simples

Por fim, foi realizada uma regressão linear unificando-se todos os dados, de forma que o número de observações fosse passado de 28 observações para 252 (28 observações em cada uma das nove edições) (Tabela 11 e Gráfico 3).

Tabela 11 – Estatística de Regressão unificando as 252 observações

<i>Estatística de regressão</i>	
R múltiplo	0,73932
R-Quadrado	0,546594
R-quadrado ajustado	0,544781
Erro padrão	0,097755
Observações	252

5. Discussão e Análise de Dados

A partir da metodologia das cinco forças de Porter para a análise estrutural do setor, foi possível considerar o mercado brasileiro de ensino superior privado em nível de graduação, delimitando-se tal mercado a partir das dimensões de produto e das dimensões geográficas.

No que tange à dimensão de produto, na presente dissertação, optou-se por definir apenas o curso de direito, sem a inclusão das IES públicas em virtude de significativas diferenças entre as IES públicas e as privadas, como apresentado abaixo:

- As IES públicas são gratuitas para o discente, não sendo possível analisar o valor da mensalidade como indicador de qualidade da mesma;
- As IES públicas seguem o papel tríplice integrado de ensino, pesquisa e extensão;
- As IES públicas não têm a mesma agilidade que as IES privadas de implementar mudanças de acordo com a pressão da demanda;
- As IES públicas possuem mais graduações em horário diurno/integral se comparadas com as IES privadas, impossibilitando os discentes que conciliam o estudo e o trabalho;
- O processo seletivo das IES públicas é mais concorrido.

No que diz respeito à dimensão geográfica, considerou-se apenas a cidade de São Paulo (SP), visto que a localização da IES tem uma grande importância em relação à demanda.

Quando se fala sobre a *ameaça de novos entrantes*, Sécca e Souza (2009) apontam que alguns dos potenciais entrantes poderiam vir de outras instituições de ensino (de outros níveis) como, por exemplo, cursinhos preparatórios que podem, porventura, abrir faculdades já com uma marca forte associada. A instituição Meu Curso, sediada na região da Avenida Paulista, é um exemplo. Ela oferece cursos preparatórios para a OAB e para concursos públicos, além de cursos de pós-graduação. Outro exemplo, segundo Sécca e Souza (2009), é a Academia do Concurso Público, instituição do Rio de Janeiro, que possuía uma marca forte na

aprovação em concursos públicos na área de contábeis e decidiu criar uma IES (FABEC – Faculdade da Academia Brasileira de Educação e Cultura), sendo o seu diferencial o foco na aprovação em concursos públicos.

Na análise das *barreiras de entrada*, pode-se mencionar que, para criar uma IES, especialmente em um curso tradicional como o direito, é necessário um investimento relativamente baixo, visto que não são necessários laboratórios ou um hospital escola, como é o caso do curso de medicina, por exemplo. Uma outra barreira de entrada são as economias de escala. As grandes empresas e os *players* do mercado conseguem diluir seus custos entre seus inúmeros discentes e reduzir seus custos operacionais, além de aumentar sua margem de lucro. Dessa forma, tais empresas acabam oferecendo uma mensalidade mais atrativa e com um valor menor aos estudantes. Um outro ponto dentro das barreiras de entrada é o poder de uma marca já estabelecida no mercado e que possui avaliações reconhecidas pelo MEC. Provavelmente, essa marca será priorizada em detrimento de uma IES nova e desconhecida.

No que diz respeito aos *novos entrantes*, é preciso mencionar o acesso aos canais de distribuição, ou seja, como os cursos chegam aos futuros discentes ('clientes'). Entre as opções de comunicação entre as IES e seus potenciais alunos estão: feiras de profissões; ações em instituições do ensino médio; propagandas; localização perto de opções de transporte público, entre outras. Todas essas opções estão disponíveis aos novos entrantes, com exceção de uma que não foi mencionada, que seria a recomendação de ex-alunos (propaganda orgânica).

A mudança de IES pelo discente é algo muito custoso, visto que ele deve realizar a equivalência de créditos já cursados na instituição anterior e o seu tempo para terminar a graduação pode se estender. Dessa maneira, a entrante não tentaria adquirir os estudantes de outra IES e, sim, alunos do ensino médio. Para finalizar a questão sobre a força da ameaça de novos entrantes, é preciso lembrar os aspectos regulatórios do setor, no qual não se pode apenas abrir uma IES e oferecer um curso de graduação, diferentemente de outros setores, por exemplo restaurantes e varejo.

Ao mudar de força para o *poder dos fornecedores*, é necessário, primeiramente, definir quem são os fornecedores das IES de direito em São Paulo: a) docentes e b) funcionários dos setores de atividades não finalísticas (cantina,

administrativo, financeiro, legal, estacionamento, entre outros). Considerando apenas os docentes (principais fornecedores), pode-se observar que, embora possam atuar em outras instituições como cursinhos para a OAB e para concursos públicos, além de oferecerem treinamento em empresas e em outras áreas (advogando, prestando consultoria, pesquisa, entre outras), o setor é importante financeiramente para eles. Ademais, a mudança de docentes na instituição pode ser onerosa, pois, apesar de uma mesma titulação, alguns professores podem ser estrelas e fazerem a diferença na mesma.

Outro ponto a ser mencionado é que não existe um fornecedor substituto aos docentes. Futuramente, até poderão existir graduações à distância, nas quais os tutores possam substituir grande parte dos docentes. Entretanto, visto que ainda não é permitido o curso de direito na modalidade EAD, isso não deve ocorrer no curto e médio prazo.

O produto final e a sua qualidade estão correlacionados à qualidade dos docentes, assim como as avaliações do próprio MEC estão vinculadas às titulações dos docentes nos cálculos de seus indicadores. Nesse sentido, Meyer Jr. e Mungnol (2004) apontam que uma estratégia essencial para uma instituição que valoriza a qualidade é um corpo docente qualificado. Por se tratar da cidade de São Paulo, a maior do país, o poder de barganha dos docentes tende a ser menor se comparado às outras cidades, visto que, em São Paulo, é possível encontrar mais profissionais qualificados do que no interior do Brasil.

Em relação ao *poder dos clientes*, deve-se mencionar que eles são numerosos, principalmente em um grande centro como São Paulo e por ser um curso tradicional como o direito. Dessa forma, os clientes perdem um pouco o seu poder de negociação nesse item. Além disso, o produto, apesar de ser o mesmo - um diploma de graduação em direito - possui diversos fatores que os diferenciam, como: localização, valor da mensalidade, corpo docente, reputação da IES com amigos, familiares e no mercado de trabalho. Da mesma forma, o custo de alterar a IES durante o curso é muito oneroso para o discente, como já mencionado em ameaças de novos entrantes. Assim, os clientes também perdem um pouco o seu poder de negociação.

Por fim, na análise da sensibilidade dos clientes aos preços, deve-se mencionar que o valor da mensalidade é representativo dentro do seu orçamento. Entretanto,

pela qualidade de seu diploma ser vinculado à qualidade da instituição e sua reputação perante amigos, familiares e no mercado de trabalho, os clientes poderão desembolsar valores superiores.

Em se tratando da *ameaça de bens substitutos*, deve-se primeiro determinar quais são os substitutos para uma graduação em direito em uma IES privada:

- IES públicas: no caso, apenas a Universidade de São Paulo;
- Outros cursos que oferecem o diploma de bacharel, que não o direito;
- Cursos de educação profissional;
- Serviço militar;
- Não fazer uma graduação;
- Realizar uma graduação EAD.

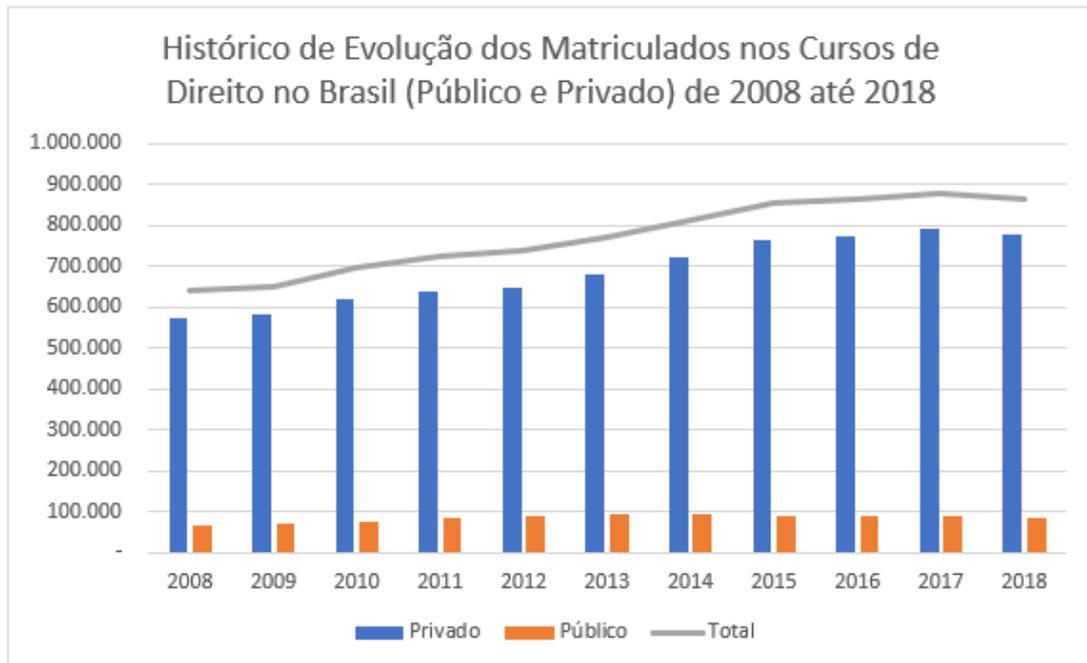
Os jovens podem preferir um curso profissionalizante, não realizar uma graduação ou até uma carreira militar, permitindo um ingresso mais rápido no mercado de trabalho. Em se tratando de IES pública, no caso a USP, por ser um curso extremamente concorrido³ e oferecer apenas 460 vagas por ano, a interseção com o mercado é insuficiente para afetar o mercado de IES privadas de direito. No que diz respeito aos diversos outros cursos, é preciso mencionar que, por ser uma profissão regulamentada, deve-se ter um diploma de bacharel em direito e também ser aprovado na prova da OAB para poder advogar. Em relação a realizar um curso EAD, deve-se lembrar que direito é um curso que ainda não é oferecido nessa modalidade.

Por fim, ao expor a última força de Porter - *rivalidade entre os atuais concorrentes*, deve-se observar que o crescimento do setor, antes alto, está se estabilizando e, por conta da situação atual de crise sanitária, está bastante prejudicado. Dessa forma, as IES vêm enfrentando uma maior competição por discentes em relação ao que estavam acostumadas nos anos anteriores. A estabilização no setor se deve por diversos fatores. Um exemplo é a mudança da pirâmide etária brasileira, na qual as menores taxas de natalidade refletem na estagnação do número de formados no ensino médio, afetando diretamente a demanda por cursos de graduação em direito.

³ A concorrência foi de 24.,6 candidatos por vaga na Fuvest de 2021.

Pode-se observar no Gráfico 4 a evolução no número de matriculados no curso de direito no Brasil.

Gráfico 4 – Histórico de evolução dos matriculados nos cursos de direito no Brasil (Público e Privado) de 2008 até 2018



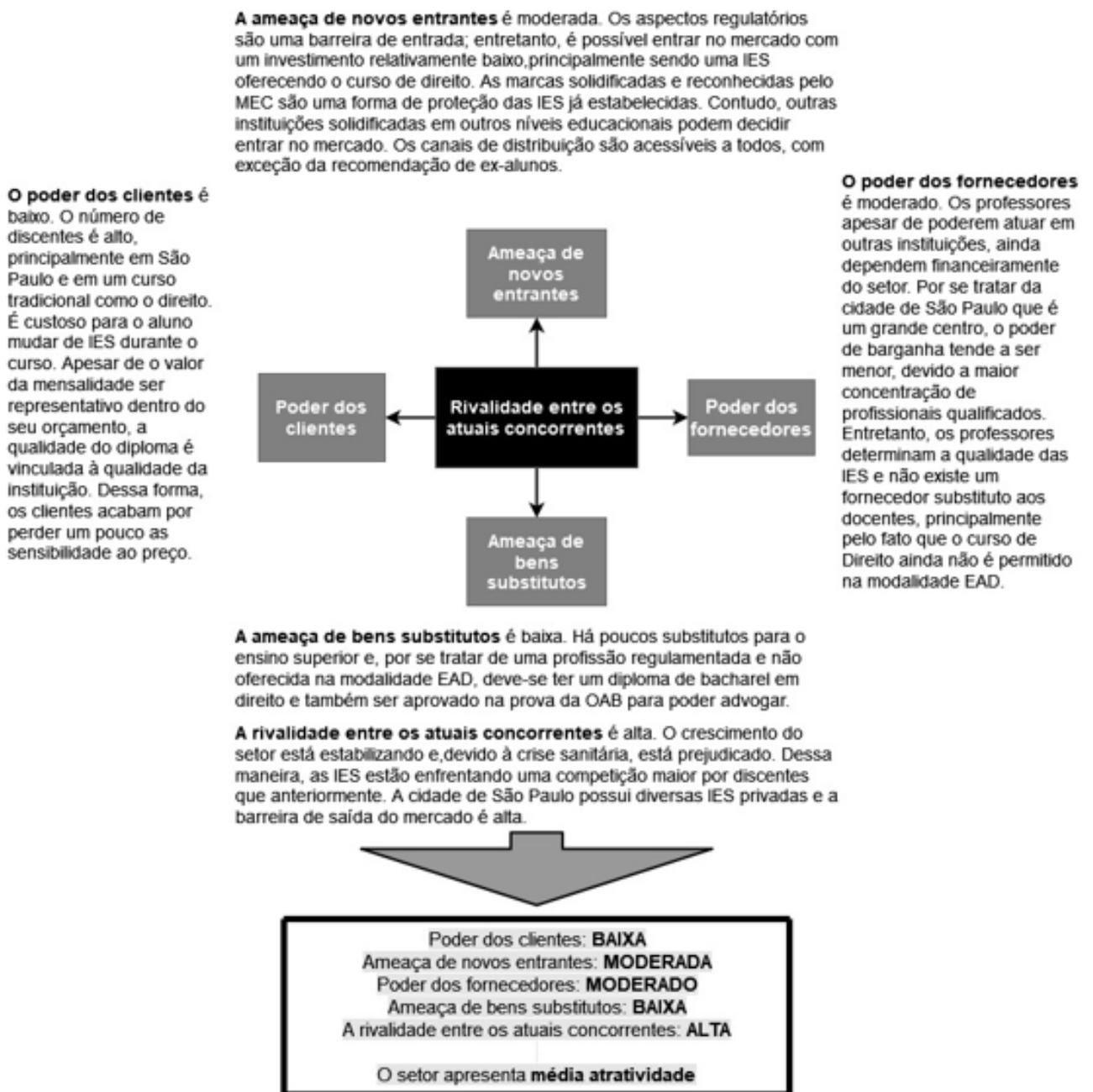
Fonte: Elaboração própria, baseada em Hoper Educação (2020b).

O setor de ensino superior privado na cidade de São Paulo possui diversos *players*. Nessa dissertação, foram selecionadas 28 IES. Entretanto, o número de IES privadas que oferecem o curso de direito na cidade é superior a esse número. Portanto, o mercado é bastante fragmentado.

Outro fator a ser considerado é o custo de saída das IES do mercado. Os custos fixos são extremamente altos em comparação com o custo variável por aluno. Dessa maneira, a tendência é que, em momentos de dificuldade, as IES continuem funcionando, captando mais alunos, diminuindo o valor da mensalidade e diluindo os custos fixos. Isso acontece, pois se o lucro variável por discente for maior que o seu custo variável, tem-se o conceito de margem de contribuição, a partir do qual vale a pena continuar produzindo ou, no caso, fornecendo vagas para o curso de direito. Assim, é possível dizer que a barreira de saída é alta.

O Quadro 8 mostra o modelo das cinco forças de Porter sistematizado. As intensidades de cada força foram consideradas para estabelecer a atratividade do setor de ensino superior privado na cidade de São Paulo que oferta o curso de direito.

Quadro 8 – A análise do setor sob a ótica das cinco forças de Porter



Utilizando o modelo proposto por Garcia (2005), é possível segmentar as 28 IES entre os quatro grandes segmentos propostos pelo autor: a) instituições de elite;

b) quadrante dos sonhos; c) quadrante do pesadelo e d) instituições de massa. Para essa segmentação, utilizou-se a estatística descritiva para destacar os principais *players* de cada quadrante. Os dados analisados foram o valor médio da mensalidade e o total de alunos que fizeram os exames.

Em relação ao valor médio de mensalidade das instituições de ensino privadas de direito, observa-se o seguinte (Tabela 12):

Tabela 12 - Estatística descritiva sobre a mensalidade das IES

Média	R\$ 1.275,14
Mediana	R\$ 781,95
Valor mínimo	R\$ 197,00
Valor máximo	R\$ 5.719,67

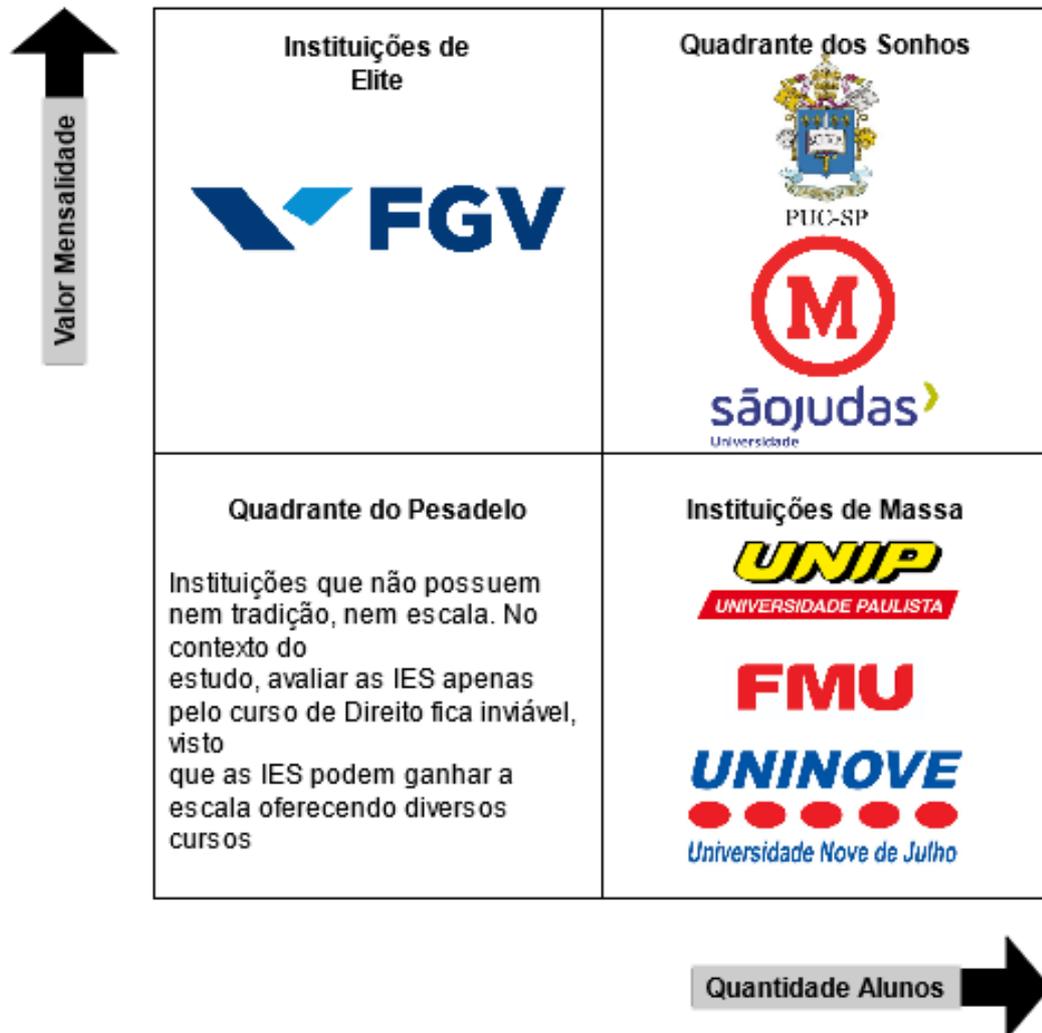
Quanto ao total de alunos que fizeram o exame da OAB nas nove edições em cada IES, observa-se o seguinte (Tabela 13):

Tabela 13 – Estatística descritiva sobre o total de alunos que fizeram o exame da OAB

Média	3.179,86
Mediana	1.404
Valor mínimo	106
Valor máximo	17.817
Soma	89.036

Além da estatística descritiva, foi utilizado o Selo Recomenda da OAB para definir, pela Ordem, as instituições de grande reputação e boas avaliações. Entre as 28 instituições estudadas na dissertação, apenas quatro possuem esse selo: a) FGV Direito SP; b) PUCSP; c) Mackenzie e d) USJT – Unidade Butantã. Vale ressaltar que essas quatro instituições estão dentro das cinco que mais aprovam na OAB, no universo estudado.

Quadro 9 – Exemplo de players por segmento de atuação



Para a escolha de IES que serviram de exemplo de segmentação, foram consideradas apenas as instituições com uma quantidade de alunos acima da mediana (1404) para o Quadrante dos Sonhos e Instituições de Massa e apenas mensalidades acima da média (R\$ 1.275,14) para Instituições de Elite e Quadrante dos Sonhos. Ademais, foram consideradas para os dois quadrantes superiores da segmentação apenas as IES que possuíam o Selo OAB Recomenda; este selo representaria a reputação da IES.

Importante ressaltar que as três IES que constam nas Instituições de Massa representam 52,92% do total de alunos que realizaram os nove exames da OAB e as três IES que constam no Quadrante dos Sonhos representam 16,14%. Enquanto isso, a FGV, que está no quadrante das Instituições de Elite, representa 0,29%.

No que tange à segunda estratégia relatada por Musselin (2018) - “preocupação central dos concorrentes está no consumidor”, existe a premissa de que, dentro de uma variedade de produtos, os seus preços são sinais para a qualidade oferecida. Nessa estratégia, as mensalidades refletem a qualidade do curso superior oferecido.

No caso dessa dissertação, foram utilizados a porcentagem de aprovação no exame da OAB como *proxy* da qualidade das instituições e o valor médio das mensalidades no 1º semestre de 2021 como valor da mensalidade das instituições no período dos nove exames analisados. Através das regressões lineares realizadas, os resultados corroboram com a premissa de Musselin (2018) de que os preços são indicadores para a qualidade do curso oferecido.

Na regressão em que são unificadas todas as observações de todas as instituições e edições do exame da OAB, o modelo aponta mais de 50% da variável dependente (aprovação na OAB) do valor da mensalidade, sendo que a única variável explanatória é o valor das mensalidades das IES (**Tabela 11** – Estatística de Regressão unificando as 252 observações).

Nas regressões em que se considera exame por exame, o modelo continua indicando de forma significativa a variável dependente, no qual, na edição 2018.3, o percentual é de 37,61% (pior resultado) e 77,59%, na edição 2019.1 (melhor resultado) (**Tabela 8** – Estatística de Regressão por edição do exame da OAB).

Nas regressões em que são utilizadas a taxa de aprovação média ponderada (pelo número de alunos que realizaram cada edição do exame) e a taxa de aprovação média simples, o modelo indica, respectivamente, 75,93% e 72,32% (**Tabela 9** – Estatística de Regressão por taxa de aprovação média e **Tabela 10** – Estatística de Regressão por taxa de aprovação média simples).

Através das regressões, é possível destacar a relevância do valor da mensalidade como um sinalizador da qualidade oferecida pela IES em seu curso de direito. Dessa maneira, segundo Hoffman *et al* (2016), os estudantes, em seu processo de compra, ao realizarem a busca por informações e avaliação das alternativas, não irão conseguir considerar todas as opções viáveis de IES. Além disso, ao buscar por uma IES, irão fazer uma avaliação com base no sentimento/intuição ou através de uma análise dos atributos de cada uma das

instituições. Em se tratando da avaliação tendo por base o sentimento e a intuição, esse estudante poderia considerar o valor das mensalidades como um possível indicador de qualidade; enquanto que, em uma análise dos atributos, esse aluno poderia considerar as aprovações de cada instituição na OAB.

Importante destacar a pesquisa realizada pelo Semesp que indica que, para a maioria da classe C, os três principais critérios ao escolher uma IES são (em ordem de importância): qualidade, localização e preço (VALE, 2017). A mesma pesquisa aponta ainda uma desconfiança em relação a preços muito baratos, os quais, segundo os entrevistados, seriam um indício sobre a qualidade da instituição. Tal dado corrobora com a ideia de que o valor da mensalidade é um sinalizador da qualidade oferecida pela IES.

Levando-se em conta os três principais critérios apontados pela pesquisa, foram considerados apenas Qualidade e Preço para a análise, visto que todas as IES avaliadas pela dissertação estão na mesma cidade. Vale ressaltar que, mesmo São Paulo sendo uma metrópole, ao buscar por uma IES, as pessoas preferem permanecer na mesma região de sua residência ou de seu trabalho, evitando deslocamentos adicionais pela cidade ou apenas se deslocando em locais atendidos pelo transporte público.

Uma outra proposta de segmentação, diferente do modelo proposto por Garcia (2005) e analisado anteriormente, é a de Marginson (2006 *apud* BERGAMO *et al*, 2010). Tal modelo propõe a divisão da competição no mercado educacional superior brasileiro em três segmentos: Segmento 1 - instituições universitárias de elite em pesquisa; Segmento 2 - instituições universitárias aspirantes à pesquisa e Segmento 3 - instituições universitárias focadas em ensino.

Nesse modelo, é possível identificar que o processo seletivo é um dos critérios que segmentam as IES. As instituições universitárias de elite em pesquisa são categorizadas como relativamente fechadas e com seleção rigorosa, enquanto as instituições universitárias focadas em ensino são de fácil entrada. Já as instituições universitárias aspirantes à pesquisa tentam alcançar o estágio do segmento 1.

Utilizando-se como *proxy* de quantidade de alunos em cada instituição o número total de presentes no exame da OAB, pode-se classificar as IES pelo número de alunos.

Tabela 14 – IES ordenadas pela quantidade de alunos presentes nos exames da OAB

IES	Total Alunos que fizeram os exames
EPD	106
FGV	255
FACEAS	273
FIC	366
FADISP	397
FICS	438
UNIFAI	580
FRB	589
FAAP	662
UNISA	732
Anhembi Morumbi	905
FDDJ	962
FAM	974
FAZP	1362
UNib	1446
FCDA	1691
Anhanguera	1803
UMC	1931
UNIRADIAL	2130
UNIESP	2787
UNICID	2890
PUCSP	3055
UNICSUL	4263
USJT	4924
MACKENZIE	6394
UNINOVE	13980
FMU	15324
UNIP	17817

A relação de candidatos por vaga de cada IES não foi uma variável possível de encontrar em todas as instituições presentes no estudo. Entretanto, através do número de discentes que realizaram os exames da OAB, foram identificadas as IES Uninove, FMU e UNIP como instituições focadas em ensino. Além disso, foi possível apontar que a FGV, segunda instituição com o menor número de discentes e maior valor de mensalidade, se enquadra no segmento de instituições de elite em pesquisa.

É importante destacar que, ao longo do tempo, as IES tenderão a se enquadrar em apenas dois segmentos diferentes do modelo de Marginson (2006 *apud*

BERGAMO *et al*, 2010): instituições universitárias de elite em pesquisa e instituições universitárias focadas em ensino. As instituições aspirantes à pesquisa ou irão mudar para o segmento de elite em pesquisa ou irão migrar para instituições focadas em ensino. Como apontado por Porter (2009), ao não respeitar uma estratégia e tentar competir de várias maneiras ao mesmo tempo, a instituição terá um decréscimo de seu lucro, não sendo sustentável estar no segmento intermediário com recursos escassos e tentando competir com o alto desempenho em pesquisa, qualidade acadêmica e de seu corpo discente presentes em outras instituições.

A partir do modelo do diamante de Porter (1990), é preciso destacar dois fatores ainda não mencionados: (a) o acaso e (b) o governo. A pandemia de covid-19, um evento que não pode ser controlado pelas empresas e pelo governo, desde março de 2020, alterou o modelo de competição existente, no qual as IES tiveram que lidar com as adaptações do ensino presencial para o remoto. De acordo com Alfano (2021), por conta da pandemia, houve a perda de 350 mil (8,9%) universitários na modalidade presencial e o ganho de 240 mil (9,8%) discentes em cursos à distância entre 2020 e 2021. Essa situação levou ao segundo ano seguido de quedas nas matrículas no ensino superior privado.

Em compensação, o governo (outro fato apontado no modelo do diamante de Porter), através de regulamentação, acabou de alterar a competição dos cursos de direito ao permitir o seu oferecimento na modalidade EAD. Algumas instituições, como a Claretiano, já obtiveram a avaliação máxima do MEC para a abertura do curso de direito nessa modalidade e estão apenas esperando a análise final do Ministério e sua publicação no Diário Oficial para iniciarem as inscrições no curso. Nesse sentido, no primeiro semestre de 2022, já haverá discentes matriculados no curso de direito à distância.

Kochhann (2021) aponta que o curso de direito é carro-chefe da maioria das IES privadas no Brasil e que essa mudança será um dos movimentos que mais mexerão no ensino superior após a pandemia, não por apenas trazer discentes para o curso, mas por provocar uma migração entre cursos e modalidades - de presencial para EAD. A alta demanda represada por direito EAD irá afetar a sua mensalidade, que deve ser até o dobro do *ticket* médio do ensino à distância.

6. Considerações finais

A presente pesquisa teve como objetivo principal responder à pergunta problema, isto é, se os valores cobrados nas mensalidades das IES privadas em direito poderiam ser um indicador de qualidade. Da mesma forma, o estudo teve como objetivos específicos descrever o setor de educação superior em direito na cidade de São Paulo, segmentar as IES privadas e analisar a relação qualidade e preço dos cursos de direito ofertados.

Como forma de cumprir os objetivos da pesquisa, o trabalho apresentou uma revisão de literatura para sustentar a análise setorial e a segmentação das IES privadas. Além disso, foram realizadas a coleta, a seleção e a análise de dados para verificar se os valores das mensalidades poderiam ser um indicador da qualidade das IES.

No primeiro objetivo específico, as análises aqui desenvolvidas sugerem que, no campo da educação superior, especificamente na oferta de cursos de direito na cidade de São Paulo (SP), o setor possui uma média atratividade. Constatou-se ainda que o poder dos clientes e a ameaça dos bens substitutos são forças baixas, com ressalva ao possível oferecimento do curso de direito na modalidade EAD no primeiro semestre de 2022. Da mesma forma, o estudo indicou que a ameaça de novos entrantes e o poder dos fornecedores são forças moderadas; e a rivalidade entre os atuais concorrentes uma força alta.

O segundo objetivo específico procurou, por meio de análise, segmentar as atuais IES privadas que ofertam o curso de direito na cidade de São Paulo. Para isso, utilizou-se o modelo proposto por Garcia (2005), no qual existem quatro grandes segmentos: a) instituições de elite; b) quadrante dos sonhos; c) quadrante do pesadelo e d) instituições de massa, como pode ser observado no **Quadro 9** – Exemplo de *players* por segmento de atuação.

Também foi utilizada uma outra proposta de segmentação. Nesta, Marginson (2006 *apud* BERGAMO *et al*, 2010) sugere a segmentação em três grupos: Segmento 1 - instituições universitárias de elite em pesquisa; Segmento 2 - instituições universitárias aspirantes à pesquisa e Segmento 3 - instituições universitárias focadas em ensino. A partir dessa proposta, o trabalho constatou que, no terceiro grupo das instituições focadas em ensino, as IES UNIP, FMU e UNINOVE representam 52,92%

do total de estudantes que realizaram o exame da OAB. Da mesma forma, essas instituições apresentaram seus valores de mensalidade inferiores à média e à mediana das 28 IES presentes no estudo.

Com a crise econômica e financeira provocada pela epidemia da covid-19, iniciada em 2020, é provável que a concentração no sistema privado se acentue ainda mais (SCHWARTZMAN *et al*, 2021) de forma a beneficiar esse terceiro grupo. O possível oferecimento do curso de direito na modalidade EAD pode favorecer essa concentração devido às economias de escala que as grandes empresas e *players* do mercado possuem, visto que conseguem diluir seus custos operacionais entre os seus inúmeros discentes e aumentar sua margem de lucro. Dessa forma, tais instituições acabam oferecendo uma mensalidade mais atrativa e com valor menor aos discentes, além de vantagens como ser uma marca reconhecida nacionalmente em comparação com IES do segmento *quadrante do pesadelo*, as quais perdem seu único diferencial: a presença em cidades brasileiras menores.

Como último objetivo específico, a coleta, a seleção e a análise dos dados foram realizadas para verificar se a aprovação na OAB (em taxa percentual) como variável dependente e o valor das mensalidades das IES (em valores de reais) como variável explanatória corroboram com as indicações no referencial teórico de que os preços podem ser utilizados como indicador da qualidade do serviço oferecido pelas IES privadas.

A partir do que foi encontrado na pesquisa, é possível dizer que a estratégia será essencial para todas as IES privadas que desejam sobreviver nesse mercado cada vez mais concentrado, seja por uma diferenciação como uma instituição de elite / instituições universitárias de elite em pesquisa ou no quadrante dos sonhos, se diferenciando por atuar com escala e oferecendo cursos em diferentes áreas. As IES que não utilizarem estratégias de sobrevivência para atrair alunos, manter a qualidade de ensino, expandir-se e captar recursos não irão se manter competitivas e atuantes no setor da educação superior brasileira.

6.1 Limitações e recomendações de estudos futuros

A acurácia em relação aos valores das mensalidades é uma das limitações do presente estudo, por se tratar de dados não disponíveis e variarem de acordo com a situação do discente. Em virtude disso, foi encontrado um valor aproximado, mas não

exatamente o valor médio entre todos os discentes daquela IES no curso de direito na cidade de São Paulo.

Uma segunda limitação do estudo é que não se sabe se o mesmo discente realizou o exame da OAB duas, três, quatro ou nove vezes (número total de edições analisadas no estudo), havendo a possibilidade de uma dupla contagem (ou tripla ou mais). Nesse sentido, instituições com alto índice de reprovação na OAB teriam os seus números de discentes inflados por esse fato, enquanto instituições com alto índice de aprovação teriam o número de discentes mais aproximado da realidade.

Dessa forma, outra limitação é a possível imprecisão entre a *proxy* e o constructo que representam tanto o número de discentes que realizaram o exame da OAB quanto a aprovação na Ordem como indicador de qualidade.

Outra limitação é a própria delimitação do estudo ao considerar apenas o curso de direito oferecido por IES privadas na cidade de São Paulo. Estudos futuros poderiam analisar o setor da educação superior de uma forma mais ampla, incluindo as IES públicas, outros cursos correlatos, expandindo a região geográfica ou tratando de todos esses fatores ao mesmo tempo.

Para estudos futuros, sugere-se ainda analisar a reputação das IES e a sua relação com as mensalidades cobradas aos estudantes, visto que, na literatura (MUSSELIN, 2018), a competição por qualidade também é apontada como a competição por status e prestígio.

7. Referências Bibliográficas

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e *rankings* escolares. **Revista Lusófona de Educação**. Lisboa, n. 13, p. 13-29, 2009.

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceitualização alternativa de *accountability* em educação. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, 2012.

ALFANO, Bruno. Universidades privadas perdem 350 mil estudantes presenciais em 2021. **O Globo**, Rio de Janeiro, 8 jun. 2021. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/universidades-privadas-perdem-350-mil-estudantes-presenciais-em-2021-25051022>. Acesso em: 3 ago. 2021.

BARRETO, Elba. O novo diálogo com a privatização na área da educação. **Em Aberto**. Brasília, v. 10, n. 50/51, 1992.

BERGAMO, Fabio Vinicius *et al.* De *prospect* a aluno: fatores influenciadores da escolha de uma instituição de ensino superior. **Revista Base (Administração e Contabilidade) da UNISINOS**. Porto Alegre, v. 7, n. 3, p. 182-193, 2010.

BERTOLIN, Julio Cesar G. Os quase-mercados na educação superior: dos improváveis mercados perfeitamente competitivos à imprescindível regulação do Estado. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 2, p. 237-248, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Presidência da República. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 dez. 2019.

CASTRO, Pierre Santos. **A Organização do Curso de Direito da Universidade Estadual de Roraima à Luz da Resolução CNE/CES nº 09/2004**. 2018. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – PUC/SP, São Paulo, 2018.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia da pesquisa**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2002.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, 2010.

CORBUCCI, Paulo Roberto; KUBOTA, Luis Claudio; MEIRA, Ana Paula Barbosa. **Evolução da educação superior privada no Brasil: da reforma universitária de 1968 à década de 2010**. Brasília: Radar, 2016.

COSTA, Sérgio Francisco. **Método científico: os caminhos da investigação**. São Paulo: Editora Harbra, 2001.

CRUBELLATE, João Marcelo. **Parâmetros de qualidade de ensino superior: análise institucional em IES privadas do estado de São Paulo**. 2004. Tese (Doutorado em Administração de Empresas) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2004.

DIMITROVA, G.; DIMITROVA, T. Competitiveness of the universities: measurement capabilities. **Trakia Journal of Sciences**. Stara Zagora, v. 15, n. 1, p. 311-316, 2017.

DOTTA, Alexandre Godoy; CUNHA FILHO, Valter Fernandes da. A qualidade do ensino jurídico no Brasil: o processo de avaliação Enade, Exame de Ordem e o Selo OAB Recomenda. **Cadernos da Escola de Direito**. Curitiba, v. 1, n. 20, 2014.

FGV DIREITO SP – Escola de Direito de São Paulo. **Observatório do Ensino do Direito**. São Paulo, v. 2, n. 1, nov. 2014.

FIGUEIREDO, Hermes Ferreira. As contradições do Brasil na educação superior. **Lusíada**. Porto, n. 5-6, p. 11-19, 2015.

FRAJA, Gianni de; IOSSA, Elisabetta. Competition among universities and the emergence of the elite institution. **Bulletin of Economic Research**, v. 54, n. 3, p. 275-293, 2002.

FREITAS, Ellen Camila de. **Inovação em educação e sua influência nos modelos tradicionais de ensino superior**. 2017. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) – Escola de Administração de Empresas, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo. 2017.

GELLER, Rodolfo Hans; BORGHEZAN, Miguel. A OAB e os pedidos de aumento de vagas nos cursos de direito. **Revista OABRJ**. Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 369-376, 2009.

GRÖNROOS, Christian. **Gerenciamento e serviços: a competição por serviços na hora da verdade**. Rio de Janeiro: Campus, 1993.

HOFFMAN, K. Douglas *et al.* **Princípios de marketing de serviços: conceitos, estratégias e casos**. São Paulo: Cengage Learning. 2016.

HOPER EDUCAÇÃO. **Lançamento da Análise Setorial da Educação Privada Brasil - 13ª Edição** [2020a]. 1 vídeo (1 hora: 3min: 37seg). [Webinar]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ZUmX3NQ9_TA. Acesso em: 16 jan. de 2021.

HOPER EDUCAÇÃO. **Prospectivas para o Mercado da Educação Superior em 2021** [2020b]. 1 vídeo (1 hora: 23min: 38seg). [Webinar]. Disponível em: <https://www.hoper.com.br/webinar/95>. Acesso em: 16 jan. 2021.

HOPER EDUCAÇÃO. **Resultados do ENADE 2019 - O que Você Precisa Saber** [2020c]. 1 vídeo (1 hora: 10min: 54seg). [Webinar]. Disponível em: <https://www.hoper.com.br/webinar/94>. Acesso em: 16 jan. 2021.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Sistema de contas nacionais: Brasil - 2017**. 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/servicos/9052-sistema-de-contas-nacionais-brasil.html?=&t=resultados>. Acesso em: 27 abr. 2020

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível

em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse>. Acesso em: 15 mai. 2020.

KOCHHANN, Luiz Eduardo. Curso de Direito EaD pode ter oferta em 2022. **Desafios da Educação**, Porto Alegre, 24 mai. 2021. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/curso-de-direito-ead-pode-ter-oferta-em-2022/>. Acesso em: 3 ago. 2021.

KOIKE, Beth; PASSARELLI, Hugo. MEC estuda como flexibilizar ensino superior privado. **Valor Econômico**, São Paulo, 3 out. 2019. Disponível em: <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2019/10/03/mec-estuda-como-flexibilizar-ensino-superior-privado.ghtml>. Acesso em: 03 dez. 2019.

KON, Anita. Sobre as atividades de serviço: revendo conceitos e tipologias. **Revista de Economia Política**. São Paulo, vol. 19, n. 2 (74), p. 64-83, abr./jun.1999.

KOTLER, Philip; FOX, Karen; BRANDÃO, Ailton Bonfim. **Marketing estratégico para instituições educacionais**. São Paulo: Editora Atlas, 1994.

KOTLER, Philip; KELLER, Kevin Lane. **Administração de marketing: a bíblia do marketing**. 12. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

LINHARES, Marcílio José. **A dinâmica de formulação de estratégias em IES privadas: um estudo à luz das práticas da governança corporativa**. 2013. Tese (Doutorado em Administração) – Doutorado em Administração, FUMEC, Belo Horizonte, 2013.

LOVELOCK, Christopher; WRIGHT, Lauren. **Serviços Marketing Gestão com casos na Internet**. Editora Saraiva, 2003.

MAINARDES, Emerson Wagner; DOMINGUES, Maria José Carvalho de Souza; DESCHAMPS, Marcelo. Avaliação da qualidade nos serviços educacionais das instituições de ensino superior em Joinville, SC. **REGE Revista de Gestão**. São Paulo, v. 16, n. 1, p. 17-32, 2009.

MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SCHUGURENSKY, Daniel. A educação superior no Brasil diante da mundialização do capital. **Educação em Revista**. Marília, v. 32, n. 04, p. 205-225, 2016.

MARGINSON, Simon. Competition and markets in higher education: a 'glonacal' analysis. **Policy futures in education**. Clayton, v. 2, n. 2, p. 175-244, 2004.

MARTINS, D. C. L.; OLIVEIRA, I. R. S.; MARTINS, S. J. A Importância do marketing de relacionamento na gestão das instituições de ensino superior privadas. **Cadernos UniFOA**. Volta Redonda, ano II, n. 4, p. 35-40, 2007.

MEYER JR., Victor; MUGNOL, Gisele. Competição e estratégia no contexto das instituições de ensino superior privadas. **Revista Diálogo Educacional**. Paraná, v. 4, n. 11, p. 1-13, 2004

MEYER JR., Victor; PASCUCCI, Lucilaine; MANGOLIN, Lúcia. Gestão estratégica: um exame de práticas em universidades privadas. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, v. 46, n. 1, p. 49-70, 2012.

MOTA, Marlton Fontes; LINHARES, Ronaldo Nunes; TAVARES, Thiago Passos. Graduação em direito e o ensino à distância: redimensionamento dos cenários educativos e coaprendizagem em rede. **9º Simpósio Internacional de Educação e Comunicação-SIMEDUC**. Aracaju: 2018.

MUSSELIN, Christine. New forms of competition in higher education. **Socio-Economic Review**. Oxford, v. 16, n. 3, p. 657-683, 2018.

OAB - Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil. **Exame de Ordem em Números**. Volume IV. 2020.

OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development. **Education Policy Outlook: Brazil, 2015**. 2015. Disponível em: www.oecd.org/education/policyoutlook.htm. Acesso em: 4 dez. 2019.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Estratégia empresarial e vantagem competitiva: como estabelecer, implementar e avaliar**. 3 ed. São Paulo: Altas, 2014.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**. Campinas v. 30, n. 108, p. 739-760, 2009.

PANOSSO, Gilson Henrique. **Marketing educacional: influenciadores no processo decisório do aluno *prospect* na escolha por uma instituição de ensino superior**. Salão do Conhecimento, Ijuí, 2017.

PÊGAS, T. R. **Determinação dos fatores relevantes para os alunos na escolha de um curso de engenharia**. 2013. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Insper - Instituto de Ensino e Pesquisa, São Paulo, 2013.

PINDYCK, R. S.; RUBINFELD, D. L. **Microeconomia**. 6. ed. Auflage, New Jersey, 2005.

PORTER, Michael E. **A vantagem competitiva das nações**. 17. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

PORTER, Michael E. **Competição**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2009.

RAMOS, Carlos Alberto. **Introdução à economia da educação**. Rio de Janeiro: Alta Books Editora, 2015.

SABOYA, Patrícia Guimarães Rocha. **Gestão Estratégica e Competências Gerenciais: novos desafios para os coordenadores de cursos em uma IES privada**. 2016. Dissertação (Mestrado em Administração) – Administração, Universidade da Amazônia, Belém, 2016.

SANTOS, Ana Luiza Rocha de Melo. A influência da OAB no ensino jurídico no Brasil. **Revista do Curso de Direito do UNIFOR**. Formiga, v. 4, n. 2, p. 01-21, 2013.

SCHIFFER JUNIOR, Frederico Adolfo. **As mudanças no ensino superior no Brasil e a gestão das leis privadas: o caso de uma universidade do Estado do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Administração) – Administração, Universidade Unigranrio Caxias, Caxias, 2009.

SCHWARTZMAN, Simon; SILVA, Roberto Lobo; COELHO, Rooney R. A. Por uma tipologia do ensino superior brasileiro: teste de conceito. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 35, p. 153-186, 2021.

SÉCCA, Rodrigo Ximenes; SOUZA, Rodrigo Mendes Leal de. Análise do setor de ensino superior privado no Brasil. **BNDES Setorial**, n.30, 2009.

SGUISSARI, Valdemar *et al.* Universidade: reforma e/ou rendição ao mercado? Mercantilização do conhecimento e deserção do estado. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 88, p. 647-651, 2004.

SILVA, Ana Lúcia Rodrigues da. **Monografia Fácil: Ferramenta e Exercícios**. 1. ed. São Paulo: DVS Editora, 2012.

SILVA, Elza Maria Tavares. Ensino de Direito no Brasil: perspectivas históricas gerais. **Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v. 4, n. 1, p. 307-312, 2000.

SILVA, Jozimeire Angélica Stocco de Camargo *et al.* **O profissional docente do ensino de Direito: o processo de construção de identidade e saberes docentes nas trajetórias de vida**. 2016.

SILVEIRA, Vladimir Oliveira da; SANCHES, Samyra Napolini. OAB Recomenda: uma avaliação necessária. **Revista Contexto & Educação**. v. 30, n. 97, p. 138-159, 2015.

SOUZA, Sílvia Cristina de; SIMÕES, Maria Sílvia Bueno. A mercantilização do ensino fundamental: experiências do quase-mercado educacional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. v. 2, n. 1, p. 81-90, 2007.

ŠTIMAC, Helena; ŠIMIC, Mirna Leko. Competitiveness in higher education: a need for marketing orientation and service quality. **Economics & Sociology**. v. 5, n. 2, p. 23-34, 2012

TENENTE, Luiza. Brasil tem mais faculdades de direito que China, EUA e Europa juntos: saiba como se destacar no mercado. Portal G1, Rio de Janeiro, 06 jul. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/brasil-tem-mais-faculdades-de-direito-que-china-eua-e-europa-juntos-saiba-como-se-destacar-no-mercado.ghtml>. Acesso em: 2 abr. 2021.

VALE, Andréa Araujo do. “Nem parece banco”: as faces da financeirização da educação superior no Brasil. **Anais do 5º Encontro Internacional de Política Social / 12º Encontro Nacional de Política Social**. Vitória, v. 1, n. 1, 2017.

VARIAN, Hal. **Microeconomia**. Rio de Janeiro: Elsevier Brasil, 2015.

VERHINE, Robert Evan; FREITAS, A. A. S. M. A avaliação da educação superior: modalidades e tendências no cenário internacional. **Revista Ensino Superior Unicamp**. Campinas, v. 3, n. 7, p. 16-39, 2012.

VIEIRA, Oscar Vilhena. Desafios do ensino jurídico num mundo em transição: o Projeto de direito GV. **Revista de Direito Administrativo**. São Paulo, v. 261, p. 375-407, 2012.