

Impactos da Globalização no Processo de Internacionalização dos Programas de Educação em Gestão

Impacts of Globalization on the Internationalization Process of Management Education Programs

Ana Christina Celano¹

Ana Lucia Guedes²

Resumo

O propósito deste artigo é problematizar os impactos da globalização na educação em Gestão, com base nas alterações ocorridas no contexto internacional contemporâneo, principalmente em termos da inserção de países emergentes tais como Índia, China e Brasil entre os parceiros acadêmicos dos programas de educação em Gestão. Mais especificamente, a contribuição deste artigo decorre da abordagem crítica focada em educação em gestão que reconhece o papel dos países emergentes na produção e consumo do conhecimento. A problematização do tema, de caráter qualitativo, está baseada na descrição e análise do Programa Internacional de Mestrado em Prática de Gestão (IMPM), criado por Henry Mintzeberg, em 1995, com recentes parcerias acadêmicas na China e no Brasil. Os resultados obtidos indicam que os programas internacionais de educação em gestão estão interessados em realizar atividades em países emergentes, mas essas parceiras nem sempre resultam em um papel legítimo que os desloque de suas posições periféricas para o centro da produção de conhecimento em Gestão. Por fim, levantamos o questionamento de que os programas internacionais de educação em gestão, mesmo que presentes nesses países pela realização de módulos locais e participação de indivíduos desses países, continuam funcionando como instrumentos de disseminação do conhecimento em Gestão hegemônico e universal.

Palavras-chave: Globalização. Educação em Gestão. Países emergentes. Mestrado internacional.

Abstract

The purpose of this article is discussing the impacts of globalization on Management education, based on the changes that took place in the contemporary international context, mainly in terms of the inclusion of emerging countries such as India, China, and Brazil among the academic partners of Management education programs. More specifically, the contribution of this article derives from the critical approach focused on Management education that recognizes the role of emerging countries in knowledge production and consumption. The discussion about the theme, which has a qualitative nature, is based on the description and analysis of the International Masters' Program in Practicing Management (IMPM), created by Henry Mintzberg, in 1995, with recent academic partnerships in China and Brazil. The

Artigo submetido em 24 de junho de 2013 e aceito para publicação em 19 de dezembro de 2013.

¹ Doutoranda em administração pela Fundação Getulio Vargas/EBAPE. Endereço: Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas - FGV/EBAPE. Praia de Botafogo, 190 - 4º e 5º andares - Botafogo, CEP 22253-900, Rio de Janeiro - RJ, Brasil. E-mail: anacelano@gmail.com

² Ph.D. Relações Internacionais (LSE); Professora do Programa de Pós-Graduação em Administração da UNIGRANRIO; Líder do Grupo de Estudos Internacionais em Administração (GEIA). Endereço: Rua da Lapa, 86 – 9º andar - CEP 20021-180, Rio de Janeiro-RJ, Brasil. E-mail: almguedes@gmail.com

results obtained indicate that international Management education programs are interested in operating in emerging countries, but these partnerships not always result in a legitimate role that move them from their peripheral positions to the eye of knowledge production in Management. Finally, we raise the question that international Management education programs, even when they are present in these countries through the provision of local modules and participation of individuals from these countries, keep serving as tools to spread the hegemonic and universal Management knowledge.

Keywords: Globalization. Management education. Emergent countries. International Master's Program.

Introdução

Com a globalização econômica da década de 1990, as universidades, assim como os programas de pós-graduação internacionais em gestão, precisaram alterar sistematicamente as estratégias e processos de internacionalização para atender e se adaptar às novas demandas. Nesse processo, cabe destacar a crescente importância dos países emergentes no cenário mundial e a inclusão, nos currículos e na agenda, de vários programas de educação em gestão, incluindo os *Master in Business Administration* (MBA). Tais mudanças têm levado instituições de ensino a se transformar em importantes atores da era do conhecimento, atuando como disseminadores e formadores de opinião nesse novo contexto internacional. No entanto, cabe ressaltar que, de uma forma histórica, os países desenvolvidos ou do Norte ocupam a posição de produtores do conhecimento e aos demais países, em desenvolvimento, ou do Sul, tem restado o papel de meros consumidores deste conhecimento. Assim, entendemos serem necessárias novas discussões e desenvolvimento de pesquisas neste tema a fim de observar as implicações do fenômeno da globalização para a área de educação em gestão. (KEDIA, 2006; TOYOSHIMA, 2007; ZADJA, 2005; SARAIVA, 2011).

De acordo com Saraiva (2011), existe uma verdadeira indústria do management, associando uma série de serviços e produtos aos interesses econômicos daqueles países que detém o poder econômico do cenário mundial, entre eles podem-se destacar os produtos e serviços relacionados à educação e à educação em gestão, isto além das publicações especializadas, eventos, tecnologias etc. Cabe ressaltar que estes interesses se submetem ao pensamento hegemônico e a seus traços de universalismo e dominação.

O objetivo deste artigo é problematizar os impactos da globalização na educação em gestão, com base nas alterações ocorridas no contexto internacional contemporâneo, especificamente usando como exemplo o caso do IMPM, para compreender o processo de internacionalização pela escolha recente de parcerias acadêmicas em países emergentes como China e Brasil. Deve-se reforçar que este fenômeno acontece dentro dos preceitos do “management industry”, conforme adotado por Abrahamson (1996), onde as escolas de negócio são citadas como lócus não apenas de formação, mas de disseminação do conhecimento em gestão.

A contribuição deste artigo resulta da possibilidade de compreendermos, de forma crítica, este fenômeno por meio de uma perspectiva localizada em um dos países emergentes envolvidos – o Brasil. Poderemos desta forma, refletir sobre a educação em gestão no contexto internacional contemporâneo caracterizado pela crescente participação de países emergentes e, principalmente, sobre o papel destes países não somente no consumo de conhecimento como também em sua produção (ANTONACOPOULOS, 2009; GREY, 2007; HAY e HODGKINSON, 2008; CUNLIFFE e LINSTED, 2009; MIGNOLO, 2000; ZADJA, 2005).

Destacamos que, em grande parte, é por meio da educação em gestão que os praticantes, gestores de organizações poderão vivenciar, de maneira autêntica, o fenômeno da globalização com possibilidades transformadoras. Ou seja, é importante que se lance um olhar crítico sobre como a globalização impacta o campo, e como ocorrem os recentes processos de internacionalização dos programas internacionais em gestão, principalmente com foco na escolha de parcerias acadêmicas em países emergentes (CUNLIFFE e LINSTED, 2009; MINTZBERG, 2005; ZADJA, 2005).

Cabe notar estudos realizados em áreas próximas ao tema, como, por exemplo, aqueles focados na formação gerencial (SCOTT, 1998; CARVALHO, CARVALHO e BEZERRA, 2010), nos impactos da globalização no processo de educação gerencial (HUISMAN e WENDE, 2005; ZADJA, 2005), nas questões interculturais inseridas nos programas de gestão (KEHM, 2003; WARHURST, 2011) e no valor, ou não, dos MBAs (MINTZBERG, 2005; TOYOSHIMA, 2007). No entanto, acreditamos que o tema ainda possa ser explorado, segundo uma perspectiva crítica, no que tange às mudanças geopolíticas contemporâneas e a inclusão dos países emergentes nas parcerias acadêmicas dos principais programas internacionais de educação em gestão.

Na primeira parte, desenvolvemos a revisão da literatura focada no fenômeno da globalização. Na sequência, abordamos como este fenômeno impacta a educação no mundo, e como a educação pode se tornar um veículo para a disseminação e propagação das ideias “globalizantes”, assim como suas aplicações específicas no que se refere à educação em gestão no contexto internacional. Na terceira parte, realizamos uma contextualização dos países emergentes nos programas de educação em gestão e de seu papel na produção e no consumo de conhecimento em gestão. A seguir, descrevemos a metodologia adotada e a descrição e análise dos resultados obtidos na pesquisa de campo. Ao final, com base na problematização do IMPM, destacamos como um programa internacional de educação em gestão se internacionaliza.

Globalização: Conceitos e Debates

Na ausência de consenso sobre a globalização como um fenômeno ideológico e multifacetado, definido pela convergência de culturas, economias e dimensões políticas, podemos observar diferenças significativas nos discursos provenientes de diferentes perspectivas teóricas, ideológicas e disciplinares.

De certa forma, a multidimensionalidade da globalização reflete uma interpretação mais ampla do que significa cultura e conhecimento. Atualmente, a alta tecnologia, a velocidade na transmissão de informações e a amplificação das transações comerciais são aplicadas a um ambiente cada vez mais complexo e interativo, com a participação de vários atores, em vários níveis, como indivíduos, organizações e governos (MIGNOLO, 2000; SPIVAK, 2012; ZADJA, 2005).

A globalização, vista por um prisma pós-estruturalista, passa a ser um campo convidativo e aberto a uma série de diferentes interpretações e críticas. Isso não inclui apenas interpretações ideológicas, mas também discursos relacionados a disciplinas específicas, que trazem noções de homogeneização e hibridismo de culturas, o crescimento de uma rede global que transcende as fronteiras supranacionais das organizações, o declínio das Nações-Estado, e a nova forma como a comunicação e a tecnologia têm mudado as noções de tempo e espaço (BAUMAN, 1998; HARVEY, 1992; ZADJA, 2005).

Held, McGrew, Goldblatt et al. (1999, p. 7) afirmam que “[...] os processos de globalização contemporâneos não têm precedentes, uma vez que governos e sociedades ao redor do globo estão tendo que se ajustar a um mundo onde não existe mais uma clara distinção entre internacional e doméstico e entre negócios internos e externos”. Esta visão é endossada por Giddens (1996) em seu argumento de que, desta forma, a globalização conseguiu “sacudir” as sociedades, suas economias e instituições. “[...] A divisão norte-sul rapidamente dá lugar a uma nova divisão do trabalho, assim como a hierarquia centro-periferia deixa de ser apenas geográfica, e passa a ser muito mais uma divisão econômica e social do mundo.” (HOOGVELT, 1997, p. 12). O que reforça o fato de estarmos frente a um cenário mundial, cada dia mais desafiante e complexo, onde é preciso que se considerem essas novas formas emergentes de diferenciação social.

A globalização tem o efeito de redefinir a natureza da inclusão e da exclusão, ambas entre e com os países. Como Held, McGrew, Goldblatt et al. (1999, p. 8) argumentam, “Norte e Sul, Primeiro Mundo e Terceiro Mundo não estão mais ‘lá fora’, mas reunidos e misturados, representados pelas maiores cidades do mundo.” O que tornou este desenvolvimento possível foi a crescente desvinculação da atividade econômica das raízes territoriais e a concomitante redistribuição da soberania política e econômica, como a ocorrida na União

Europeia, entre o internacional, o local e o regional. Além disso, Estados não estão mais sozinhos no comando: organizações de todas as naturezas tendem a se destacar nesse cenário.

Essa perspectiva implica um alongamento, por meio de uma nova visão do espaço, da articulação das questões políticas, sociais e econômicas no mundo por múltiplos atores. Eventos que acontecem em um lugar passam a ter significado individual ou grupal em outras partes do mundo. Além destes processos de extensão terem se tornado uma rotina, existe também uma intensificação dos padrões na interação e movimento de bens de consumo, ideias e relacionamentos. O resultado de todas essas circunstâncias é que passamos a adquirir uma compreensão de tempo e espaço que confunde a noção do que é especificamente local e do que é global, do que é nativo e do que é estrangeiro (APPADURAI, 1996; BHABHA, 1994; CZARNIAWSKA e SEVÓN, 2005; SOUDIEN, 2005).

Wallerstein (1974) desenvolveu a teoria do sistema mundial para explicar como o mundo havia se expandido seguindo um padrão ordenado de relacionamentos entre sociedades pautadas por um sistema capitalista de trocas econômicas. Esta teoria se opôs à ênfase linear de desenvolvimento defendida pela teoria da modernização. Wallerstein (1974) demonstrou como sociedades ricas e pobres estavam trancadas, juntas em um sistema mundial, e como isso influenciava suas relativas vantagens e desvantagens econômicas, que, por sua vez, tinham efeito sobre as esferas política e cultural.

Porém, dentro deste novo cenário, é preciso que nos lembremos de que existe certa ordem, imposição e disseminação de padrões entre as partes. Como Banerjee e Linstead (2001, p. 222-3) afirmam, "[...] em uma era cada vez mais global, informada e configurada pelo pensamento econômico neoliberal a definição de quem ou o quê constitui o 'outro internacional' depende de quem está fazendo as perguntas e, muitas vezes, se perde em grande parte da pesquisa sobre a gestão internacional". Dessa forma, também devemos considerar que, a fim de manter o purismo do conceito de mercado livre do modelo dominante, as relações de poder assimétricas no contexto internacional não são levadas em consideração. Tais relações ocorrem entre os governos, organizações internacionais e transnacionais e vários agentes sociais (MIGNOLO, 2000).

Torna-se evidente que as características dominantes da globalização são as características da globalização dominante ou hegemônica. Portanto, uma distinção crucial deve ser feita entre globalização hegemônica e globalização contra hegemônica.

Santos (2006) indica que dois motivos para tal movimento devem ser salientados. O primeiro é o que poderíamos chamar de falácia do determinismo. Ele consiste em inculcar a ideia de que a globalização é um processo espontâneo, automático, inelutável e irreversível que se intensifica e avança segundo uma lógica e uma dinâmica forte o suficiente para impor-se a qualquer interferência externa. A falácia consiste em transformar as causas da globalização em seus efeitos, obscurecendo o fato de que os resultados da globalização, a partir de um conjunto de decisões políticas identificáveis no tempo e no espaço, como mencionado acima. O segundo motivo político é a falácia do desaparecimento do Sul. Quer no nível financeiro, quer seja no nível de produção, ou mesmo de consumo, o mundo tornou-se integrado em uma economia global onde, perante a multiplicidade de interdependências, já não faria sentido distinguir entre o Norte e o Sul, ou entre o centro, periferia e semiperiferia do sistema mundial. Nos termos desta falácia, até mesmo a ideia do "Terceiro Mundo" está se tornando obsoleta. Uma vez que, contrariamente a este discurso, as desigualdades entre o Norte e o Sul têm aumentado dramaticamente nas últimas três décadas, esta falácia parece não ter outro objetivo do que o de banalizar as consequências negativas, excludentes da globalização neoliberal, negando-lhes centralidade analítica. Assim, o "fim do Sul" e o "desaparecimento do Terceiro Mundo" são, acima de tudo, um produto das mudanças ideológicas que devem, elas próprias, ser um objeto de descrença (SANTOS, 2003; SEN, ANAND e PETER, 2004).

À luz desses confrontos, podemos também considerar que o conceito de globalização pode ser, na verdade, um conjunto de diferentes processos de globalização e, em última instância, de diferentes globalizações por vezes contraditórias (SANTOS, 2006). O que geralmente chamamos "globalização" consiste, de fato, em diferentes conjuntos de relações sociais que dão origem a diferentes fenômenos da globalização.

Na próxima seção, trataremos dos impactos dos processos de globalização no setor da educação em gestão, e como ele responde a este fenômeno dinâmico e complexo.

A Globalização e seus Impactos para a Educação em Gestão

Podemos considerar que os principais agentes disseminadores do conhecimento, as instituições de ensino, possuem um proeminente papel no processo da globalização. Alguns primeiros exemplos incluem a disseminação das religiões pelo mundo, especialmente do islamismo e do cristianismo. Também o colonialismo atuou interrompendo e substituindo formas originais de educação ao longo dos séculos, inclusive em países que hoje ocupam local de destaque, com o título de emergentes, como Índia e Brasil (EPSTEIN, 2005; WHITE, 1996). No entanto, cabe notar que as influências pós-coloniais globalizantes na educação assumiram formas mais sutis, que podem estar disfarçadas de várias maneiras (EPSTEIN, 2005; ZADJA, 2005).

O impacto da globalização na área da educação, de forma geral, é um tema de grande relevância para o mundo atual. Consequentemente, é necessário entender e analisar tanto os efeitos intencionais quanto os não intencionais da globalização na competitividade econômica, nos sistemas de educação, nos Estados e nas transformações geopolíticas em curso, o que constantemente altera e torna mais complexo o cenário mundial. Essas mudanças afetam indivíduos, instituições de ensino (como universidades) e organizações em todo o globo (SANTOS, 2011; ZADJA, 2005).

Desta forma, quando se fala em globalização e educação, é importante ter em mente questões como: (i) se a homogeneidade incrustada na cultura global pode ter efeitos redutores na adaptabilidade e na flexibilidade de indivíduos e organizações; (ii) se existe uma acomodação muito rápida e automática diante das alterações trazidas pela globalização; (iii) se os propósitos da globalização operam contra a emergência de frágeis sentidos de identidade comum; e (iv) de que forma a natureza multidimensional da globalização impacta a questão da educação (SHEEHAN, 2005).

Neste artigo, pretendemos tratar das complexas conexões entre a globalização, a educação, as transformações geopolíticas que destacam os países emergentes no cenário mundial, e a internacionalização de programas de educação em gestão, como o IMPM. Abordamos, assim, de uma perspectiva crítica, o fenômeno da globalização como uma força totalizante que tende a preencher de forma assimétrica o espaço entre ricos e pobres, e traz em seu bojo dominação e controle por meio das instituições e organizações.

Assim, o papel da educação superior deslocou-se para apoiar e acompanhar a economia em um nível global. A questão a ser levantada seria: a quem interessaria o controle da produção e do consumo de conhecimento em nível global. Alguns autores sugerem que o interesse permanece nas mãos dos países desenvolvidos (BANYA, 2005; FRENCH e GREY, 1996). Ainda podemos acrescentar que este cenário se sustenta em grande parte pelos interesses criados pelo próprio Management Industry (CLARK, 2007; ENGWALL, 2007).

Faz-se necessário reforçar este ponto de vista com a constatação de que a educação de nível superior transformou-se em um negócio extremamente lucrativo. Já foi relatado que a exportação de serviços de educação superior contribuiu significativamente para a economia norte-americana. Para fins de ilustração, apenas no ano de 2006 foi estimada, nos Estados Unidos (maior provedor mundial de serviços de educação), uma receita de 21 bilhões de dólares em um mercado que movimenta em média 30 bilhões de dólares por ano (CAUT-ACPPU, 2002).

Levando em consideração o debate sobre a globalização e seus impactos no setor de educação, observamos que vários cursos de educação em gestão (MBAs e outros que rejeitam e criticam este rótulo, como o IMPM)

seguem uma trajetória de internacionalização similar, em um movimento visível de aproximação com os países emergentes.

Estes programas ao redor do mundo se denominam como MBAs internacionais ou como “global executive MBAs”. Em um levantamento preliminar na internet, pode-se constatar que alguns dos programas mais proeminentes no campo de educação em gestão e melhor posicionados nos rankings especializados da área possuem características comuns, tais como: associações de universidades europeias e americanas; duração dos programas em torno de um ano ou um ano e meio; divisão do programa em módulos presenciais (cinco ou seis), realizados em locais diferentes como Ásia, Oriente Médio e América do Sul; e, na maior parte das vezes, em países emergentes como Brasil, China e Índia.

Dentre os principais MBAs globais, destacamos:

- (a) TRIUM Global Executive MBA programme – Oferecido pela HEC School of Management, Paris (HEC Paris), em parceria com a New York University Stern School of Business (NYU Stern) e a London School of Economics and Political Science (LSE).
- (b) GEMBA Global Executive MBA – Oferecido pela Universidade de Georgetown e ESADE (Escuela Superior de Administración de Espagna), Espanha.
- (c) Global Executive MBA Programme (EMBA) – Oferecido pela INSEAD (Institut National Supérieur Européen de l’Administration des affaires), França. Opera no exterior em campus próprios da Universidade.
- (d) The Global Emerging Markets MBA (GEMMBA) – oferecido pela Universidade de ESEUNE (Escuela Europea de Negócijs), de Bilbao, Espanha. (com a particularidade de ser um programa em tempo integral de um ano de duração).
- (e) IESE’S Global Executive MBA – IESE (Instituto de Estudos Superiores da Empresa) Business School Universidade de Navarra, Espanha. (opera nos EUA, em Nova York, em campus da própria Universidade).
- (f) The Duke MBA – Global Executive Program – oferecido pela Duke University desde 1996 (é o primeiro no ranking de MBAs globais).

Existem outras Universidades renomadas como Harvard e International Institute for Management Development (IMD) que oferecem MBAs com a chancela de globais, mas em formatos diferentes dos programas apontados acima: estes são customizados e segmentados por sub-áreas ou áreas funcionais em gestão, como finanças e marketing.

Assim, essa discussão sobre a forma de internacionalização dos programas de educação em gestão e sobre a “escolha” de países como Brasil, Índia e China, para realização dos módulos, nos leva a questão acerca da expectativa da aplicação e reprodução do conhecimento universal ou, em menor escala, do conhecimento generalizável que é, antes de tudo, uma posição local e um acidente histórico das escolas de gestão, cuja maioria encontra-se nos Estados Unidos e na Europa (como ilustrado pela lista acima). Na medida em que tais expectativas se tornam a norma internacional ou o padrão dominante, e que os programas de educação em gestão passam a ser tratados como produtos e exportados para universidades de todo o mundo, há pouco a se acrescentar, uma vez que qualquer novidade ou contradição torna-se facilmente rotulada como a ignorância dos “outros”. No entanto, é evidente, e por vezes irônico, que essa construção social de “convergência” de conhecimentos globais seja a maior contribuição de nossa própria ignorância (JACK, CALÁS, NKOMO et al., 2008).

A Inserção dos Países Emergentes nos Programas Internacionais em Gestão e seu papel em termos de produção e consumo de conhecimento em gestão

A globalização pode ser experimentada como uma força discriminatória e opressiva influenciando os países nos campos da gestão e da educação. A inserção dos países emergentes como Brasil, Rússia, China e Índia, na ordem econômica global, seria um desdobramento desse fenômeno e de suas implicações para a produção, disseminação e consumo de conhecimento (HURRELL, 2009; SOUDIEN, 2005).

Segundo Tikly (1999), o papel da educação em regiões do mundo menos desenvolvidas, normalmente agrupadas e denominadas como “Sul”, tem sido trabalhado ao longo do tempo. As perspectivas de muitas dessas questões têm sido relatadas incisivamente, obedecendo aos padrões e exemplos do mundo desenvolvido e dominante, ou “Norte”. Dessa forma, a literatura sobre globalização e educação tende a apresentar os sistemas de educação e as experiências correlatas derivadas dos exemplos ocorridos no mundo desenvolvido, o “Norte”. Como resultado, a educação no Sul, ou nos países emergentes, passa a ser compreendida e interpretada com base no Norte (CARNOY, 1995, ALCADIPANI, 2011).

Assim, os sistemas do Sul são portadores de sentido na medida em que cumpram os critérios para agregar valor educacional (como a excelência e a realização) definido pelo Norte. Fora desses critérios, eles passam a não ter qualquer significado e a ser reconhecidos como o “outro”. Tikly (1999) menciona ainda que esse “outro” pode ser compreendido como um desvio, ou mesmo uma aberração.

O que está por trás dessa questão é a dicotomia que divide o mundo em grupos de países e as relações de poder entre eles, sejam eles “Norte”/“Sul”, “Centro”/“Periferia”, “Ocidente”/“Oriente” ou “Primeiro/Terceiro Mundo”. De alguma forma, os países denominados “do Sul” são os antigos países do “Terceiro Mundo”, na medida em que a maior parte dos “menos” desenvolvidos ou emergentes encontra-se nessa posição geográfica (ALCADIPANI, KHAN, GANTMAN et al., 2012; MIGNOLO, 2000).

Atualmente, quando observamos o processo de internacionalização pelo qual passam os programas de educação em gestão, geralmente temos visto que países emergentes têm atraído a atenção destes programas, principalmente Brasil, Índia e China. Desta forma, torna-se importante compreender a dinâmica que envolve a inserção destes países na pauta dos programas de educação em gestão e olhar este fenômeno sob a perspectiva das possibilidades de produção e de consumo do conhecimento em gestão. Será que a inserção dos países do Sul nos programas globais de educação em gestão poderá alterar o quadro da dominação hegemônica?

É preciso levar em consideração novamente que esses países emergentes não são apenas importantes potências econômicas e demográficas, com a maior parte da população humana do planeta no século XXI. É preciso reconhecer que são nações com diversidade cultural e ambiental e que podem interferir na construção de uma nova fase da humanidade em termos de desenvolvimento científico e tecnológico. Santos (2011) afirma que esse projeto só poderá acontecer na medida em que a produção de um conhecimento legítimo e local possa se desenvolver sem estar contaminado pelo conhecimento hegemônico – o que sustenta a necessidade de compreensão do fenômeno de internacionalização de programas de educação em gestão e dos desdobramentos no que tange a produção e o consumo deste tipo de conhecimento.

Neste enquadramento, a globalização, as redes e trocas de comunicação entre empresas transnacionais cada vez mais presentes na sociedade do conhecimento geram profundas transformações em vários níveis, propiciando o aparecimento de novas formas de governança (HURRELL, 2009). Desta forma, instituições de toda ordem, inclusive as voltadas para a educação, funcionam como agentes e vetores integrativos, participando ativamente da difusão de normas e atuando na disseminação de novos padrões de socialização e internalização (HURRELL, 2009).

De acordo com recente artigo de Murphy e Zhu (2012), a produção hegemônica do conhecimento em gestão e sua distorção em termos mundiais, ou seja, sua concentração nas mãos anglo-americanas pode ser

visualizada em forma de mapa. Esses autores trabalharam sobre dados de artigos e autorias de publicações em alguns periódicos altamente pontuados da área da administração e chegaram à conclusão de que, se este conhecimento produzido e quantificado fosse aplicado ao desenho de um mapa mundi continentes e áreas como África e América Latina praticamente deixariam de existir, ao passo que Estados Unidos e Inglaterra passariam a ocupar um espaço muito maior do que suas fronteiras estabelecidas. Este trabalho mostra não só há concentração exacerbada da produção do conhecimento em gestão, mas indica o desequilíbrio e a dominação imposta por este conhecimento.

Murphy e Zhu (2012) também apontam que na Ásia esta distorção aparece de forma notável, e que China e Índia, apesar de sua grande população e do fato de haver a previsão de que estejam entre as maiores economias mundiais até 2020, estão extremamente mal representadas nos números referentes a produção de um conhecimento em gestão locais. Os mesmos autores apontam o que chamam de círculo vicioso das desigualdades acadêmicas, encabeçado pelo poder exercido pelos periódicos e pelas grandes instituições de ensino europeias e norte americanas. Assim nos cabe relacionar fortemente se o fenômeno da internacionalização dos programas internacionais de gestão, que avançam a passos largos para os países emergentes, não estaria reforçando, e em que medida, este círculo vicioso estabelecido no campo da administração. Mais que isso, funcionando a favor do “management industry”.

Cabe indagar, se frente a atual situação mundial, onde despontam no cenário econômico os países emergentes e há o interesse explícito dos países do Norte em realizar e participar de programas de educação em gestão nestes países, como se dará esta interação e se serão possíveis transformações no quadro de assimetrias e dominação entre estas nações. Ou seja, se este fenômeno será passível de permitir um sistema de educação capaz de criar padrões próprios e não apenas importar os padrões já estabelecidos e impostos há tempos pelos países desenvolvidos. Podemos indagar ainda: será que os países emergentes escolhem participar de programas internacionais de educação em gestão? Ou foram “escolhidos”? Estes países enviam participantes para estes programas na mesma medida em que recebem participantes de países desenvolvidos? E por fim, como se dá a produção e o consumo de conhecimento em gestão dentro destes programas?

Metodologia

Neste artigo, adotamos uma abordagem qualitativa de cunho interpretativo. Esta escolha se baseia em alguns pressupostos, como a crescente complexidade do fenômeno estudado frente à globalização, o que representa um desafio, mas também uma oportunidade para pesquisas internacionais (WELCH, PIEKKARI, PLAKOYIANNAKI et al., 2011). O estudo segue uma perspectiva crítica para repensar os contornos e propósitos da educação de gestão, principalmente se alinhada com as mudanças globais.

O método escolhido, para realizar a pesquisa em profundidade, é o estudo de caso único, instrumental (STAKE, 1998) e exploratório. Este método tem se mostrado eficaz, principalmente nas ciências sociais, para a compreensão de fenômenos complexos e originais da vida real contemporânea, provendo bases adequadas de análise e propiciando a emergência de novas proposições (STAKE, 1998).

Cabe ressaltar que esta opção está posicionada a partir de uma visão crítica onde não existe o pressuposto da neutralidade do pesquisador, e que o conhecimento aprofundado sobre o fenômeno torna-se essencial para a teorização (ALVESSON e SANDBERG, 2011; ALVESSON e WILLMOT, 1992; 1996; STAKE, 1998).

A escolha do IMPM (International Masters Program in Practicing Management), como objeto de estudo desta pesquisa, traz à tona questões específicas sob a perspectiva crítica de seu criador, Henry Mintzberg, que propõem, através deste Programa, implantado desde 1995, um novo paradigma para o ensino internacional de gestão (PFEFFER, 2004). Posicionamento que tenta em seu projeto original criticar as bases de dominação entre Norte e Sul, ou o poder estabelecido nas mãos anglo-americanas.

O IMPM é um programa que adota, há dezessete anos, um modelo de mestrado executivo multicultural, pioneiro, que se adapta às mudanças contemporâneas mundiais ao alterar suas parceiras internacionais ao longo do tempo. O IMPM conta com a Índia em seu programa desde seu primeiro ciclo, em 1995, e recentemente trocou as parceiras de Japão e França por China e Brasil. Assim, o IMPM parece ser adequado como campo de estudo à investigação do processo de internacionalização de um programa de educação em gestão.

O IMPM hoje mantém parceria com cinco universidades, e seu programa de dois anos é dividido em cinco módulos de duas semanas em cada um destes países e instituições: Lancaster University Management School, Lancaster, UK; McGill University Desautels Faculty of Management, Montreal, Canadá; Indian Institute of Management, Bangalore, Índia; Renmin University School of Business, Beijing, China; Fundação Getúlio Vargas – Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas (FGV/EBAPE), Rio de Janeiro, Brasil.

O desenho de pesquisa contempla dois níveis de análise - organizacional e inter-organizacional -, que, de acordo com Guedes (2005), propiciam à pesquisa internacional uma ampliação do escopo da investigação, porém a adoção de múltiplos níveis exige uma abordagem interdisciplinar (USUNIER, 1998).

A pesquisa empírica se deu durante dois períodos de realização do programa no Brasil, o primeiro em outubro de 2012, e o segundo em outubro de 2013, e durante uma visita a Universidade de Lancaster, em maio de 2013, onde funciona uma das bases administrativas do Programa e onde acontece o primeiro módulo de todos os ciclos. Os sujeitos da pesquisa são os coordenadores e diretores do Programa (atuais e passados), diretores dos ciclos e módulos nos países, membros das universidades parceiras que estiveram envolvidos no processo de aceitação do IMPM em suas instituições de ensino e participantes dos ciclos 16, 17.

Foram utilizadas três fontes de dados, tanto primárias quanto secundárias: (i) entrevistas com profissionais e participantes do Programa (ii) análise documental longitudinal, e (iii) observação direta. Com estes dados, buscamos não nos fixar em apenas uma fonte, nos aproximando de uma triangulação (JICK, 1979).

A técnica de seleção dos entrevistados foi oportunista, envolvendo um ou mais informantes na indicação de pessoas chave entre os membros atuais e passados do IMPM, ligados a formação, estruturação e condução do programa, além dos participantes dos dois últimos ciclos (ARKSEY e KNIGHT, 1999). A análise documental foi feita com base em dois tipos de documentos que foram coletados para análise: (i) documentos internos como - documentos oficiais do IMPM, sites, apostilas, registros históricos, contratos com instituições parceiras, planejamentos estratégicos, fotos de cursos, levantamento do perfil demográfico dos participantes ao longo do tempo (prática recorrente em pesquisas cross-cultural, ver USUNIER, 1998); e (ii) documentos de domínio público como - levantamento da imprensa sobre o IMPM, depoimentos livres em mídias de domínio público, e sites e/ou blogs de ex-alunos e instituições parceiras e textos acadêmicos e empresariais sobre o Programa.

Foram realizadas até o momento 52 entrevistas em profundidade (gravadas e transcritas) no período de um de outubro de 2012 a 11 de outubro de 2013. O conjunto de documentos, observações e notas de campo fundamenta a análise apresentada neste artigo. Todo o conjunto de dados obtido foi submetido à codificação temática (MILES e HUBERMAN, 1994).

Os temas principais foram:

Globalização e educação em gestão: Esta primeira categoria tem como objetivo problematizar os impactos da globalização na educação em gestão, observando como o programa em questão segue um caminho isomórfico e mimético, se comparado com demais programas internacionais de educação em gestão (diversos MBAs) em seu processo de internacionalização. Que pressões são exercidas para que este processo tenha como ponto convergente os países emergentes (Brasil, Índia e China). Quais motivações levam este

programa a eleger estes países também como foco de sua internacionalização (BANERJEE, CHIO e MIR, 2009; CUNLIFFE e LISTEAD, 2009; JACK e WESTWOOD, 2009; TOYOSHIMA, 2007; ZAJDA, 2005b).

A inserção dos países emergentes na agenda do IMPM. Esta categoria servirá como base para a análise de como as organizações e as pessoas envolvidas na internacionalização do programa descrevem estas atividades de planejamento e seus processos de ação, especificamente os relacionados às mudanças de parcerias com universidades internacionais e os novos parceiros dos países emergentes, Brasil, Índia e China (HURREL, 2009; SANTOS, 2011). Principalmente, ponderando o papel deste programa em uma agenda desenvolvimentista ou com relação às posições de dominação e poder. De fato, cabe compreender como e por que este programa negociou sua entrada nestes novos países, através das instituições de ensino parceiras e em que moldes estas parcerias se mantêm (ESCOBAR, 1995; LUDDEN, 1992).

Produção e consumo de conhecimento em gestão: Esta terceira categoria tem como objetivo expressar a questão da produção e do consumo de conhecimento em gestão em um ambiente internacional e globalizado. Através desta categoria, pretendemos observar se, a partir da participação dos países emergentes no Programa, há a possibilidade de uma criação, ou compreensão, de um conhecimento local, ou se existe apenas a reprodução de um conhecimento hegemônico em gestão. Desta forma, poderemos constatar como o programa se relaciona com o conceito de globalismo localizado/localismo globalizado (SANTOS, 2003) e, se operam neste ambiente os conceitos de hegemonia na educação internacional em gestão e as relações de poder entre Norte e Sul (ALCADIPANI e ROSA, 2011; HELD, 1999; SANTOS, 2010; ZAJDA, 2005a).

Análise de resultados

A partir dos dados obtidos, através do tema – Globalização e Educação em Gestão –, procuramos problematizar os impactos da globalização por meio do IMPM, investigando quais teriam sido as principais motivações para a escolha dos países onde atua. Coube indagar se o programa segue um caminho isomórfico de forma geral, se comparado com demais programas internacionais de educação em gestão (diversos MBAs) em seu processo de internacionalização. Como visto anteriormente, a maior parte destes programas também tem investido na extensão de seus processos de internacionalização para o mesmo grupo de países (MINTZBERG, 2005).

Assim, cabe observar quais motivações levam este programa a eleger tais países também como foco de sua internacionalização e como ocorreu este processo desde a criação do programa em 1995.

Quando perguntamos a Henry Mintzberg, fundador do programa, qual havia sido sua motivação para a criação e realização de um programa internacional como o IMPM, sua resposta foi:

Para mim, um bom programa é um programa que reúne pessoas de diferentes países. A chave para ver o melhor de cada um não é ser global, mas ser apenas mundial. Nós não queremos que as pessoas sejam a mesma coisa, nós queremos que eles sejam individualmente mundiais. Assim, elas podem compreender o seu próprio mundo melhor.

Neste trecho, vemos que o IMPM nasce e é conduzido, pelo menos em teoria, como um programa que tenta desenvolver uma visão específica em relação aos países emergentes de forma que o “local” pode ser tão relevante quanto o “global”. Desta forma, parece-nos, a princípio, que, desde sua criação, o programa esteve comprometido com o conceito de localismo globalizado, no qual todos os parceiros e “locais” teriam direito a uma voz e não estariam a serviço do “globalismo localizado”, que leva em seu bojo o projeto da dominação e da imposição de conhecimento dos países desenvolvidos sobre os demais países em desenvolvimento, o que estaria de acordo com o conceito de pluralidade que deveria se estabelecer aos vários tipos de globalização (SANTOS, 2006; SPIVAK, 2012).

Mintzberg em seu livro de 2005, p. 27, MBAs, não Obrigado, reforça este argumento, quando diz sobre o programa que “O IMPM não é apenas um programa doméstico com atividades no exterior, mas um programa realmente equilibrado, desenvolvido em diferentes partes do mundo, não centrado em nenhuma delas, de tal forma que cada localidade sinta-se tanto local quanto estrangeira”.

Dessa forma nos cabe indagar ainda como esse processo influencia as bases pedagógicas desse processo, e como se desenrola ao longo do programa o contato multicultural de seus participantes com as diferentes realidades locais, tendo em vista que este fenômeno deve sempre estar relacionado aos conteúdos teóricos escolhidos e ministrados pelo corpo docente do programa.

De fato, com base em demais entrevistas e observações, pode-se notar que existe certo afastamento entre a teoria e a prática e que, talvez, o projeto inicial, de se fazer um programa com bases menos hegemônicas, ainda não tenha se realizado. O próprio fato de o programa iniciar seus ciclos com a realização dos dois primeiros módulos em países do Norte, como Canadá e Inglaterra, podem ilustrar estes traços. Além deste ponto, notamos que grande parte do corpo docente e todos os membros administrativos, inclusive sob o ponto de vista estratégico do programa, são constituídos por pessoas de origem anglo-americana, a saber, canadenses, americanos e ingleses.

No desenvolvimento do segundo tema – A Inserção dos Países Emergentes –, tratamos especificamente da inserção dos países emergentes na agenda do IMPM. Procuramos compreender como as pessoas envolvidas na internacionalização do programa descrevem as atividades de planejamento e seus processos de ação, principalmente os relacionados às mudanças de parcerias com universidades internacionais e os novos parceiros dos países emergentes, Brasil, Índia e China.

Ponderamos se o papel deste programa, mesmo de forma não intencional, atende a uma agenda desenvolvimentista ou que privilegie as relações assimétricas de dominação e poder, na medida em que a administração e o controle do programa estão de fato nas mãos de pessoas e instituições de países desenvolvidos do Norte, como Inglaterra e Canadá (IBARRA-COLADO, 2006; HURRELL, 2009; SANTOS, 2011).

Assim, cabe analisar como e por que o IMPM negociou sua entrada nesses países por meio das instituições de ensino parceiras e em que molde estas parcerias se mantêm.

De toda forma, é preciso considerar que o início das atividades do IMPM na China e no Brasil aconteceu recentemente. O programa esteve na China pela primeira vez em 2009, e no Brasil, em 2011. Este dado, ao se comparar com a data em que os MBAs tradicionais iniciaram suas atividades nestes países, por volta de 2005, mostra certa defasagem, ou atraso, do IMPM.

Quanto à mudança de parceiros internacionais durante os dezessete anos do programa e seu envolvimento com os países emergentes, um membro do corpo diretivo do IMPM diz-nos o seguinte:

Há 17 anos, quando o IMPM foi criado, o mundo era muito diferente. Por exemplo, o Japão era um país muito importante no mundo e assim tinha que estar presente entre os cinco primeiros participantes iniciais do programa. Recentemente, dois parceiros se desligaram espontaneamente do programa, os parceiros locais da França e do Japão.

E, claro, a China e o Brasil seriam opções óbvias, por conta de sua importância contemporânea no mundo. Essa foi uma grande oportunidade para que nós não continuássemos a atuar apenas no Norte, apenas com os antigos países dominantes, mas trazendo dois novos participantes com mentalidades e realidades diferentes. Eu acho realmente enriquecedor para o programa, porque isso significa que os participantes podem aprender muito mais sobre um conjunto de pontos de vista sobre negócios e gestão e sobre a nossa relação com o mundo.

Em primeiro lugar, chama a atenção que a saída de países como Japão e França tenha ocorrido por decisão destes, baseada em diferentes motivos de se desligar espontaneamente do programa. A partir deste momento, o IMPM teve de buscar novas parcerias e lhe pareceu natural que a escolha fosse feita com foco nos países emergentes. Ou seja, não se identificou um momento específico em que a direção do IMPM tenha deliberadamente planejado a troca dos parceiros ou reconhecido a necessidade de realizar esta mudança.

Em segundo lugar, o fato de a depoente expressar claramente e de forma positiva que a seleção de dois novos parceiros, não integrantes do mundo anglo-saxão ou relacionados ao Norte desenvolvido, como Brasil e China, estariam adequados ao conceito do programa de expandir mentes e trazer elementos locais de gestão que pudessem agregar conhecimento de forma a enriquecer a experiência de todos os envolvidos, participantes e organizações.

Quando perguntado sobre o mesmo tema, Henry Mintzberg ressalta que esse movimento de mudança e o estabelecimento de novas parcerias com países emergentes, Brasil e China, ainda se encontram em estágio inicial, e reforça quais teriam sido as motivações para a escolha destes países como opções naturais.

Estamos apenas no segundo módulo no Brasil agora (2012). Essas economias foram se tornando muito mais interessantes... e eu diria que estamos no BIC, não estamos no BRIC, porque não temos presença na Rússia. E eu acho que é fantástico para os participantes poder ver estes países, em sucessão, primeiro na Índia, depois a China e depois o Brasil. Quero dizer que é fabuloso se comparado a ir para o Japão, Coreia do Sul e França.

Assim, podemos notar que o processo de internacionalização sugere um padrão emergente e natural, e que os organizadores do programa parecem estar dispostos a produzir adaptações contínuas em seus padrões de relacionamento com estes países.

Alguns dos depoimentos dos participantes do módulo 5, ciclo 16, no Rio de Janeiro, confirmam esse cenário na medida em que expressam e reconhecem a importância de se submeter ao contexto local de países emergentes. É o caso dos seguintes depoimentos:

Três países emergentes! Eu visitei todos pela primeira vez. É muito útil e importante para compreender as suas culturas. (O. Y. – Japão).

Eu estou na base, aprendendo com os moradores do país. Estamos expostos a coisas que nunca iria ver em um livro. É aprendizado em "tempo real". (I. P. – USA).

É preciso ter um olhar mais atento para compreender os mundos dentro do mundo, especialmente Índia e China eram diferentes do que eu esperava. (B. L. - Alemanha).

Desta forma, podemos perceber que os participantes consideram de extremo valor a experiência de viajar e estudar nos três países emergentes em que o IMPM está presente. No entanto, podemos considerar que estar imerso na cultura do país pode ser fundamental, mas pode não ser suficiente para uma compreensão mais ampla destas realidades. Neste caso, o apoio pedagógico é um fator preponderante para promover a interação entre os participantes e o contexto do país e fazer emergir o conhecimento local em gestão. O que nos move para a próxima categoria de análise que tem como objetivo observar a questão da criação e da reprodução do conhecimento em gestão.

Para a terceira categoria de análise, que se refere à produção e ao consumo de conhecimento em gestão, temos o objetivo de identificar como esta questão se desenvolve no escopo de um programa internacional de educação em gestão através do IMPM. Nesta categoria, pretendemos observar se a participação dos países emergentes no programa possibilita a criação, ou uma compreensão, de um conhecimento local em gestão e

não ficando restrita apenas ao consumo de um conhecimento em gestão globalizado, oriundo dos países dominantes. (ALCADIPANI e ROSA, 2011; SANTOS, 2011).

De acordo com o depoimento de um membro do corpo docente entrevistado em Lancaster, vemos que a questão do conhecimento universal e dominante aparece de forma clara em seu discurso:

Quando as pessoas vêm para Lancaster, elas não pensam em como se fazem negócios aqui, essa questão nem passa por suas cabeças, afinal o padrão dominante da gestão se impõe, e sempre se impôs, a partir do mundo anglo-saxão. Então, é curioso pensar que as mesmas pessoas têm uma expectativa bastante diferente, quando cursam um módulo na Índia, por exemplo, onde existe o interesse pelo contato com o conhecimento local, ou a forma como o conhecimento dominante é ali adaptado. Em minha opinião, acho que isso se deve ao fato desses países, Índia e mesmo o Brasil, serem vistos hoje como importantes mercados, eles se mostram as novas terras das oportunidades.

Neste trecho, a questão de quem produz e de quem consome o conhecimento em gestão parece estar clara no discurso do depoente, e talvez, mais grave ainda, ele tome essa questão com certa normalidade e atribua o interesse ao conhecimento das questões locais referentes aos novos países integrantes do programa por seu lado utilitário de novos e meros mercados econômicos.

Na verdade, tratamos aqui de programas de educação em gestão que ocupam, ou deveriam ocupar, um local ainda mais claramente posicionado em termos de sua importância central na questão da criação e do consumo de conhecimento em gestão. Desta forma, o próximo depoimento elucida um pouco mais a questão na opinião de outro membro do corpo docente de Lancaster.

De alguma forma, eu penso que a educação em gestão se tornou muito previsível. Especialmente por conta do que as pessoas que procuram estes programas estão interessadas em ouvir. Nesse sentido, as escolas de gestão têm se transformado em espaços muito pouco inspiradores. Nós nunca conseguimos realmente renovar o que dizemos, me parece às vezes um projeto muito árduo e difícil, certamente um desafio constante.

Quanto à questão de como o conhecimento local em gestão é tratado dentro do projeto pedagógico do programa, podemos observar que existe um grande esforço dos coordenadores locais e da administração do programa nesse sentido, apesar de todos os desafios. Dentre eles, talvez o maior seja a própria ação refratária e inconsciente dos participantes, como fica explícito nos depoimentos acima.

Cabe reforçar que, no caso do módulo Brasil, em quase cem por cento dos participantes entrevistados, existe a percepção de que os conteúdos referentes aos conhecimentos em gestão locais e os aspectos culturais são trabalhados pelos membros do corpo docente de forma apropriada, o que proporciona uma possibilidade mais ampla de aprendizado e aproximação com os aspectos locais.

Neste ponto, cabe lembrar que, ao final do programa, os participantes devem desenvolver uma dissertação para a obtenção do título de mestres. Dentro deste escopo, alguns orientadores foram entrevistados e responderam a questão que dizia respeito a se percebiam se seus orientandos estavam utilizando em seus trabalhos mais autores brasileiros, indianos e chineses, a partir dos módulos a que assistiram nesses países e aos conteúdos teóricos com os quais tiveram contato. A resposta a este questionamento pode ser vista a seguir, no seguinte depoimento: “Eu não tenho muita certeza... Na verdade posso dizer que pode estar havendo algum pequeno movimento nesse sentido, mas algo bastante lento”.

É interessante observar que na percepção dos participantes, no caso do Brasil, existe um bom trabalho realizado entre a conexão de teorias e práticas locais, mas que o resultado que poderia advir deste aprendizado ainda não se reflete, de fato, na produção de conhecimento que utilize esses conceitos.

Neste sentido, outro membro da cúpula administrativa do programa faz uma distinção, que poderia se aproximar a uma crítica, entre o uso de materiais didáticos utilizados de forma diferenciada pelos países parceiros do programa, ao dizer que: “Acredito que o Brasil está na ponta, quando falamos de oferecer aos participantes um material de leitura e uma base teórica de fato locais, não vejo esse movimento acontecer de forma equilibrada na China e na Índia. Na Índia, por exemplo, o uso de literatura é fortemente relacionado ao padrão dominante e hegemônico.”

Dessa forma, nos parece que o IMPM caminha em um desafiante caminho em sua proposta original de considerar cada vez mais as diferenças locais para o aprendizado e a prática da gestão, o que o torna um interessante objeto de estudo, mas não comprova ainda sua possibilidade transformadora. Nos parece ainda haver mais esforço do que realização efetiva na busca de equilíbrio para as assimetrias entre o conhecimento em gestão. Conhecimento que, também através dos programas internacionais de educação em gestão, continua a ser produzido de forma muito mais intensa pelos países anglo-saxões e consumidos pelos demais países do mundo.

Considerações Finais

O objetivo deste artigo foi problematizar os impactos da globalização na educação em gestão, com base nas alterações ocorridas no contexto internacional contemporâneo, principalmente em termos da inserção da Índia, da China e do Brasil, países emergentes, na pauta dos programas de educação em gestão.

Para tal propósito, apresentamos na revisão teórica os conceitos e debates acerca da globalização, segundo uma perspectiva crítica, para embasar como este fenômeno impacta a educação e, conseqüentemente, os programas internacionais de educação em gestão. Neste ponto, ressaltamos como a educação internacional em gestão pôde-se tornar um veículo para a disseminação e propagação das ideias “globalizantes”.

Os resultados apresentados refletem que a educação em gestão atende a uma agenda imposta pela hegemonia acadêmica americana e eurocêntrica, no sentido de favorecer os interesses de países “centrais” em detrimento dos países menos desenvolvidos ou “periféricos”. Assim, esta estrutura de produção e consumo de conhecimento desfavorece países emergentes como Brasil, Índia e China, apesar de estarem presentes como parceiros acadêmicos nos programas internacionais de educação em gestão.

Desta forma, parece legítimo o questionamento de que os programas internacionais de educação em gestão podem funcionar como instrumentos de disseminação desse conhecimento dito universal, mesmo quando estão presentes em outros países e/ou trabalham em ambientes multiculturais. Em outras palavras, indagamos quais interesses motivam a mudança e a escolha dos novos parceiros e se haveria possibilidade de que conhecimentos locais fossem considerados e compartilhados pelos demais parceiros? (JACK, CALÁS, NKOMO et al., 2008).

Mesmo que opere dentro de um contexto onde imperam as forças do *management industry*, esperamos que a consideração deste fenômeno de internacionalização dos programas internacionais de educação em gestão, a partir de uma perspectiva crítica, possa amplificar as vozes dos países emergente ou periféricos e proporcionar um maior equilíbrio entre a produção e consumo de conhecimento em gestão no cenário mundial contemporâneo (SARAIVA, 2011).

Acreditamos, assim, que nossa contribuição neste artigo seja fornecer esta visão crítica e os correspondentes questionamentos para futuras pesquisas sobre a educação em gestão no atual cenário global (ANTONACOPOULOS, 2009; CUNLIFFE e LINSTED 2009; ZADJA, 2005).

Referências

- ABRAHAMSON, E. Management fashion. **Academy of Management Review**, Briarcliff Manor, v. 21, n. 1, p. 254-285, jan. 1996.
- ALCADIPANI, R. et al. Southern voices in Management and organization knowledge. **Organization**, v. 19, n. 2, p. 131-143, 2012.
- ANTONACOPOULOUS, E. Impact to scholarship: unlearning and practicing to co-create actionable knowledge. **Management learning**, v. 40, n. 4, p. 421-430, 2009.
- APPADURAI, A. **Modernity at large: Cultural dimensions of globalization**. Minneapolis: University of Minesota Press, 1996.
- BANERJEE, S.; CHIO, V.; MIR, R. **Organizations, markets and imperial formation: towards an anthropology of globalization**. Cheltenham: Edgar Elagar, 2009.
- _____; LINSTEAD, S. Globalization, multiculturalism and other fictions: colonialism for the new millennium? **Organization**, v. 8, n. 4, p. 683-722, 2001.
- BANYA, K. Globalisation and higher education policy changes. In: ZADJA, J. (Ed.). **International handbook on globalisation, education and policy research**. Global pedagogies. Dordrecht, The Netherlands: Springer, 2005.
- BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BHABHA, H. **The location of culture**. New York: Routledge, 1994.
- CARNOY, M. Education and new international division of labor. In: CARNOY, M. (Ed.), **International encyclopedia of economics of education**. Tarrytown, New York: Elsevier, 1995.
- CARVALHO, J. L. F.; CARVALHO, F. A. A.; BEZERRA, C. O monge, o executivo e o estudante ludibriado: uma análise empírica sobre leitura eficaz entre alunos de administração. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 535-549, set. 2010.
- CAUT-ACPPU. **United States pushes to open world markets for education services**. Online Bulletin. 2002. Disponível em: <www.caut.ca/english/bulletin/2002_june/news/united.asp>. Acesso em: 27 abr. 2012.
- CLARK, P. The commercialization of university research and economic productivity. **Higher Education Management and Policy**, Paris, v. 19, n. 1, p. 133-144, 2007.
- CUNLIFFE, A.; LINSTEAD, S. Introduction: teaching from critical perspectives. **Management Learning**, v. 40, n. 1, p. 59-64, 2009.
- CZARNIAWSKA, B. E.; SEVÓN, G. **Global ideas: how ideas, objects and practices travel in the global economy**. Advances in organization studies. Malmo: Liber and Copenhagen Business School Press, 2005.
- ENGWALL, L. Universities the State and the market: changing patterns of university governance in Sweden and beyond. **Higher Education Management and Policy**, Paris, v. 19, n. 3, p. 87-104, 2007.
- EPSTEIN, E. Education as a fault line in assessing democratization: ignoring the globalizing influence of schools. In: ZADJA, J. (Ed.). **International handbook on globalisation, education and policy research**. Global pedagogies and policies. Dordrecht: The Netherlands, Springer, 2005.
- FRENCH, R.; GREY, C. **Rethinking management education**. London: Sage, 1996.
- GIDDENS, A. Globalization: A keynote address. **UNRISD News**, v. 15, 1996.

- GREY, C. Possibilities for critical management education and studies. **Scandinavian Journal of Management**, v. 23, n. 4, p. 463-471, 2007.
- HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.
- HAY, A.; HODGKINSON, M. More success than meets the eye: a challenge to critique MBA. Possibilities for critical management education? **Management Learning**, v. 39, n. 1, p. 21-40, 2008.
- HELD, D. et al. **Global transformations: politics, economics and culture**. Cambridge: Polity Press, 1999.
- HOOGVELT, A. **Globalization and the post-colonial world: the new political economy of development**. London: Macmillan, 1997.
- HUISMAN, J.; WENDE, M. **On cooperation and competition II**. Bonn: Lemmens, 2005.
- HURRELL, A. Brazil and the global order. **Current History**, Jan. 2009.
- IBARRA-COLADO, E. Organization studies and epistemic coloniality in Latin America: thinking otherness from the margins. **Organization**, v. 13, n. 4, p. 489-508, 2006.
- IKENBERRY, G. Illusions of empire: define the new American order. **Foreign Affairs**, v. 83, n. 2, p. 144-154, 2004.
- JACK, G. et al. Critique and international Management: an uneasy relationship? **Academy of Management Review**, v. 33, n. 4, p. 870-884, 2008.
- JACKSON, R.; SORENSEN, G. **Introduction to the International Relations**. Oxford: Oxford University Press, 1999.
- KEDIA, B. L. Globalization and the future of international management education. **Journal of International Management**, v. 12, n. 2, p. 242-245, 2006.
- KHEM, B. Internationalization in higher education: from regional to global, In: BEGG, R. (Ed.). **The dialogue between higher education research and practice: 25 years of EAIR**, Dordrecht: Kluwer Academic, 2003. p. 109-119.
- MIGNOLO, W. **Local histories/global designs**. Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking. Princeton: University Press, 2000.
- MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M. **Qualitative Data Analysis**. London: Sage Publications, 1994.
- MINTZBERG, H. **Managers not MBAs: a hard look at the soft practice of managing and management development**. San Francisco: Barrett-Koehler, 2005.
- _____; GOSLING, J. Educating Managers beyond borders. **Academy of Management Learning and Education**, v. 1, n. 1, p. 64-76, 2002.
- MURPHY, J.; ZHU, J. Neo-colonialism in the academy? Anglo-American domination in management journals. **Organization**, v.19, n. 6, p. 915-927. 2012.
- PFEFFER, J. Managers not MBAs: A hard look at the soft practice of managing and management development. **Administrative Science Quarterly**, v. 49, n. 3, p. 476-479, 2004.
- SANTOS, B. S. Globalizations. **Theory Culture Society**, v. 23, n. 2-3, p. 393-399, 2006.
- SANTOS, T. Globalization, emerging powers, and the future of capitalism. **Latin American Perspectives**, v. 38, n. 2, p. 45-57, 2011.
- SARAIVA, L. A. S. A educação superior em administração no Brasil e a questão da emancipação: um túnel no fim da luz? **Gestão & Planejamento**, Salvador, v. 12, n. 1, p. 41-60, jan./jun. 2011.

SCOTT, P. **The globalization of higher education**. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press, 1998.

SHEEHAN, P. W. Foreword. In: ZADJA, J. (Ed.). **International handbook on globalisation, education and policy research: global pedagogies and policies**. Dordrecht, Netherlands: Springer, 2005.

SOUDIEN, C. Inside but below: the puzzle of education in the global order. In: ZADJA, J. (Ed.). **International handbook on globalisation, education and policy research: global pedagogies and policies**. Dordrecht, Netherlands: Springer, 2005. p. 501-516.

SPIVAK, G. C. **An aesthetic education in the era of globalization**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2012.

STAKE, R. E. Case Studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Strategies of Qualitative Inquiry**. California: Sage Publications, 1998. p. 445-454.

TIKLY, L. Post-colonialism and comparative education. In: SOUDIEN, C.; KALLAWAY, P.; BREIER, M. (Eds.). **Education, equity and transformation**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1999. p. 603-621.

TOYOSHIMA, M. International strategies of universities in England. **London Review of Education**, v. 5, n. 3, p. 265-280, 2007.

WALLERSTEIN, I. **The modern world system**. New York: Academic Press, 1974.

WARHURST, R. Managers' practice and managers' learning as identify formation: reassessing the MBA contribution. **Management Learning**, v. 42, n. 3, p. 261-278, 2011.

WELCH, C. et al. Theorising from case studies: towards a pluralist future for international business research. **Journal of International Business Studies**, v. 42, n. 2. p. 740-762, 2011.

WHITE, W. Talk about school: education and the colonial Project in French and British West Africa. **Comparative Education**, v. 29, n. 1, p. 9-25, 1996.

ZADJA, J. International handbook on globalisation, education and policy research. In: WHITE, W. (Ed.). **International handbook on globalisation, education and policy research: global pedagogies and policies**. Dordrecht, Netherlands: Springer, 2005.