

**FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS**  
**ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DE EMPRESAS**  
**DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO**

**NUANCES DA DOMINAÇÃO DO CONHECIMENTO EM GESTÃO: CASO DE  
PROGRAMA DE MESTRADO INTERNACIONAL NO BRASIL**

**ANA CHRISTINA CELANO TEIXEIRA**

**Rio de Janeiro**  
**2014**

**ANA CHRISTINA CELANO TEIXEIRA**

**NUANCES DAS RELAÇÕES DE DOMINAÇÃO DO CONHECIMENTO EM  
GESTÃO: CASO DE PROGRAMA INTERNACIONAL NO BRASIL**

Tese de Doutorado apresentada à Fundação Getúlio Vargas-RJ – Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor(a) em Administração.

**Orientador: Professor Dr. Alexandre de Almeida Faria**  
**Co-orientadora: Professora Dra. Ana Lucia Malheiros Guedes**

**Rio de Janeiro**

**2014**

Teixeira, Ana Christina Celano

Nuances da dominação do conhecimento em gestão : caso de programa de mestrado internacional no Brasil / Ana Christina Celano Teixeira. – 2014.  
216 f.

Tese (doutorado) - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas,  
Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa.

Orientador: Alexandre de Almeida Faria.

Coorientadora: Ana Lucia Malheiros Guedes.

Inclui bibliografia.

1. Globalização. 2. Administração – Estudos interculturais. 3. Mestrado em administração de empresas. 4. Gestão de empresas – Estudos interculturais. I. Faria, Alexandre de Almeida. II. Guedes, Ana Lucia Malheiros. III. Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas. Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa. IV. Título.

CDD – 658.07



**ANA CHRISTINA CELANO TEIXEIRA**

**“NUANCES DA DOMINAÇÃO DO CONHECIMENTO EM GESTÃO: CASO  
DO PROGRAMA DE MESTRADO INTERNACIONAL NO BRASIL”**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Administração da Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas para obtenção do grau de Doutor em Administração.

Data da defesa: 17/12/2014.

Aprovada em:

**ASSINATURA DOS MEMBROS DA BANCA EXAMINADORA**

**Alexandre de Almeida Faria**

Orientador (a)

**Ana Lúcia Malheiros Guedes**

Co-Orientador (a)

**Theotônio dos Santos Júnior**

**Isabel de Sá Affonso da Costa**

**Fátima Bayma de Oliveira**

**Eduardo André Teixeira Ayrosa**

**Denise Franca Barros**

Dedico este trabalho, com todo o meu amor, à minha filha  
Giovanna.

## AGRADECIMENTOS

É uma ilusão pensar que um trabalho acadêmico seja fruto de um esforço exclusivamente individual. Além do reconhecimento de todo o legado acadêmico generosamente disponível e utilizado neste trabalho através de todos os autores citados, é fundamental ressaltar o papel das diversas pessoas que se envolveram em sua construção. Algumas delas de forma institucional, outras de forma episódica, e ainda há aquelas que estiveram presentes e mal perceberam sua contribuição.

Dito isso, agradeço de maneira muito especial aos meus orientadores, Profa. Ana Lúcia Malheiros Guedes e Prof. Alexandre Almeida Faria. À Ana, em especial, pelo compromisso e dedicação constantes e também pela firmeza e delicadeza sempre utilizadas nos momentos corretos durante todos estes quatro anos de jornada. Ao Alexandre, pelos desafios constantes, generosidade e o auxílio fundamental para a realização do trabalho de campo.

Pelas ricas contribuições sem as quais este trabalho não teria resultados, agradeço a todos os entrevistados da pesquisa, ao *faculty* do IMPM e ao prof. Henry Mintzberg criador do programa pesquisado.

Também agradeço aos professores da EBAPE/FGV e aos funcionários que participaram de todo este processo, cada um a seu jeito, dando contribuições que se fizeram imprescindíveis.

Quanto aos amigos da academia, é tarefa difícil nomeá-los um a um. Entre eles existem os colegas de doutorado e as pessoas queridas que passaram a fazer parte de minha história, me incentivando a produzir, a participar de congressos e dividindo de forma generosa seu conhecimento e senioridade na academia. Devo um agradecimento a cada uma delas, mas principalmente à Denise Franca Barros, pela convivência e apoio constantes, desde o primeiro passo desta caminhada.

Agradeço também a toda minha família, cabendo um reconhecimento especial ao meu marido pela paciência integral e disposição ao me ajudar com a transcrição das entrevistas.

Sem dúvida, foi com a ajuda de todas essas pessoas que pude passar por esse período.

## RESUMO

O propósito deste trabalho foi compreender como a prática de um programa internacional de educação em gestão desvela a dominação do conhecimento ao se internacionalizar para países emergentes. O cenário utilizado leva em consideração as 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 do artigo decorre da abordagem crítica focada em educação em gestão que reconhece o papel dos países periféricos tanto na produção quanto no consumo do conhecimento. A problematização do tema, de caráter qualitativo, está baseada na descrição e análise do caso IMPM (*International Masters in Practice Management*), 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 estas parcerias nem sempre resultam em um papel legítimo que desloque os parceiros 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 nestes países pela realização de módulos locais e pela participação de indivíduos de diversas origens, continuam funcionando como instrumentos de disseminação do conhecimento em gestão universal.

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

## ABSTRACT

The purpose of this study is to understand how the practice of an international management education program reveals the dominance of knowledge in the moment of its internationalization to emerging countries. The scenario used takes into account changes in the contemporary international context, particularly in terms of the inclusion of emerging countries such as India, China and Brazil among the academic partners of education programs in management. More specifically, the contribution of the article results from the critical approach focused on management education that recognizes the role of emerging countries in the production and consumption of knowledge. The questioning of the subject, following a qualitative approach, is based on the description and analysis of the IMPM (International Masters in Management Practice) with recent academic partnerships in China and in Brazil. The results indicates that international education programs in management are interested in performing activities in emerging countries, but these partnerships not always result in a legitimate role that move them from their peripheral positions to the center of knowledge production in management. Finally, we raise the question that international education programs in management, though present in these countries through the establishment of local modules or the participation of students of these countries continue to function as instruments to disseminate universal management knowledge.

**Keywords:** Globalization. Management education. Emergent countries. International Master.



## **LISTA DE ABREVIATURAS**

ALCA – Área de Livre Comércio das Américas

BRIC – Brasil, Rússia, Índia e China

BRICS – Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul

BICs – Brasil, Índia e China

BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

CNN – Cable News Network

EMBA – Global Executive MBA Programme

EQUIS – European Quality Improvement System

ESADE – Escuela Superior de Administración de España

ESCP/EAP – Escola Superior de Comércio de Paris

FGV/EBAPE – Fundação Getúlio Vargas – Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas)

GATS – General Agreement on Trade in Services

GEMBA – Global Executive MBA

GEMMBA – Global Emerging Markets MBA

HEC School of Management - Hautes Études Commerciales de Paris / Business School

IESE – Instituto de Estudios Superiores de la Empresa

IIMB – Indian Institute of Management in Bangalore

IMD – Institute for Management Development

IMPM – International Master’s Program in Practice Management

INSEAD – Institut National Supérieur Européen de l’Administration des affaires

LSE – London School of Economics and Political Science

MBA – Master Business Administration

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul

NYU Stern – New York University Stern School of Business

OECD – Organization for Economic and Cooperative Development

OTAN – Organização do Tratado do Atlântico Norte

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

WTO – World Trade Organization

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O novo Sul .....	55
Figura 2 – Projeção de Mapa Mundi padrão .....	73
Figura 3 – Projeção de Mapa Mundi distorcido, representado pela localização da produção em gestão .....	74

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	–	Padrões da globalização .....	32
Quadro 2	–	Elementos que constituem o mito da modernidade .....	72
Quadro 3	–	Níveis de Análise .....	105
Quadro 4	–	Categorias gerais e temas .....	111
Quadro 5	–	Seis fontes de evidências para estudos de caso .....	113
Quadro 6	–	Bibliografias utilizadas nos módulos do programa IMPM – Inglaterra .....	208
Quadro 7	–	Bibliografias utilizadas nos módulos do programa IMPM – Canadá.....	209
Quadro 8	–	Bibliografias utilizadas nos módulos do programa IMPM – Índia.....	211
Quadro 9	–	Bibliografias utilizadas nos módulos do programa IMPM – China .....	212
Quadro 10	–	Bibliografias utilizadas nos módulos do programa IMPM – Brasil .....	213

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Perfil dos participantes dos ciclos 16 e 17 .....	121
Tabela 2 – Perfil dos participantes dos ciclos 11 a 17 .....	122

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 – Localização das empresas que matriculam participantes no IMPM .....	122
Gráfico 2 – Setor das organizações participantes do IMPM .....	123
Gráfico 3 – Nacionalidade dos participantes do IMPM (ciclos 11 a 17) .....	124
Gráfico 4 – Localização das empresas participantes (ciclos 11-17) .....	125

## SUMÁRIO

<b>1.</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>1.1</b>	<b>Problema de pesquisa .....</b>	<b>21</b>
<b>1.2</b>	<b>Delimitação do estudo .....</b>	<b>22</b>
<b>2.</b>	<b>MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>27</b>
<b>2.1</b>	<b>Globalização: conceitos e debates .....</b>	<b>27</b>
2.1.1	Impactos da globalização no conhecimento e na educação .....	35
2.1.2	Globalização e educação em gestão .....	42
<b>2.2</b>	<b>Dominação: países emergentes e o novo cenário global .....</b>	<b>51</b>
2.2.1	Hegemonia, liberalismo, ordem global e o surgimento dos BRICs .....	56
2.2.2	Os países emergentes e o conhecimento em gestão .....	61
2.2.3	A periferia, o lócus brasileiro e o conhecimento em gestão .....	67
<b>2.3</b>	<b>A abordagem intercultural na educação em gestão .....</b>	<b>74</b>
2.3.1	Paroquialismo nos estudos internacionais .....	78
2.3.2	Globalização como agente de multiculturalismo e não de interculturalismo .....	85
2.3.3	Hibridização e fricção cultural .....	91
<b>2.4</b>	<b>Critérios de análise .....</b>	<b>96</b>
<b>3.</b>	<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>99</b>
<b>3.1</b>	<b>Estratégia de pesquisa .....</b>	<b>99</b>
<b>3.2</b>	<b>Desenho de pesquisa .....</b>	<b>101</b>
3.2.1	Seleção e acesso ao caso .....	103
3.2.2	Níveis de análise .....	105
<b>3.3</b>	<b>Coleta de dados .....</b>	<b>106</b>
<b>3.4</b>	<b>Tratamento dos dados .....</b>	<b>110</b>
<b>3.5</b>	<b>Limitações do estudo .....</b>	<b>113</b>
<b>4.</b>	<b>DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO CASO .....</b>	<b>115</b>
<b>4.1</b>	<b>Histórico do caso .....</b>	<b>115</b>
<b>4.2</b>	<b>Práticas pedagógicas no módulo Brasil .....</b>	<b>127</b>
4.2.1	Atividades relacionadas ao Galpão Aplauso .....	128
4.2.2	Outras atividades relacionadas ao conceito de ‘ação’ no Módulo Brasil .....	131
4.2.3	Prática pedagógica ‘ <i>momento reflexivo</i> ’ .....	1322
4.2.4	Prática pedagógica: ‘ <i>apresentações do impacto</i> ’ .....	133

<b>4.3</b>	<b>Resultado da análise das categorias .....</b>	<b>135</b>
4.3.1	Globalização e educação em gestão .....	135
4.3.2	Inserção dos Países Emergentes .....	141
4.3.3	Dominação, produção e consumo de conhecimento em gestão .....	147
4.3.3.1	A percepção dos sujeitos sobre a dominação do conhecimento em gestão .....	148
4.3.3.2	Análise comparativa do material de leitura dos módulos do programa .....	154
4.3.4	Aspectos relacionados à interculturalidade .....	157
<b>4.4</b>	<b>Análise comparativa .....</b>	<b>168</b>
<b>5.</b>	<b>CONCLUSÕES .....</b>	<b>172</b>
<b>5.1</b>	<b>Sugestões para futuras pesquisas .....</b>	<b>177</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>		<b>179</b>
<b>APÊNDICE A</b> – Roteiro aplicado para os professores, coordenadores e diretor de módulo e membros do quadro administrativo do programa na Inglaterra .....		198
<b>APÊNDICE B</b> – Roteiro aplicado em 2012 aos diretores de ciclo e coordenadores do IMPM de forma geral .....		199
<b>APÊNDICE C</b> – Roteiro aplicado em 2013 aos diretores de ciclo e coordenadores do IMPM de forma geral .....		200
<b>APÊNDICE D</b> – Roteiro aplicado em 2012 aos participantes do programa .....		201
<b>APÊNDICE E</b> – Roteiro aplicado 2013 aos dirigentes da instituição parceira do IMPM no Brasil .....		203
<b>APÊNDICE F</b> – Roteiro aplicado em 2013 aos participantes do programa .....		204
<b>APÊNDICE G</b> – Roteiro em português aplicado em 2013 aos participantes brasileiros do programa .....		206
<b>APÊNDICE H</b> – Bibliografias utilizadas nos módulos do programa IMPM .....		208

# 1. INTRODUÇÃO

Desde tempos imemoriais a divisão histórica e geográfica do mundo esteve relacionada com a divisão do conhecimento. Dentro do atual cenário contemporâneo, frente ao fenômeno da globalização e do surgimento dos países emergentes, vemos que nem sempre fica aparente a existência e a consideração dos diferentes locais de enunciação no que diz respeito às diferenças e as assimetrias de poder que envolvem estas relações e espaços (MIGNOLO, 2000).

Assim é preciso considerar que a epistemologia moderna que deu continuidade ao projeto de subalternizar outras formas de conhecimento, construiu e assumiu uma perspectiva universal de observação a partir de um *lôcus* de enunciação privilegiado, eurocêntrico e anglo-saxão (CASTRO-GOMEZ, 1996).

Mais do que isso é preciso considerar que existem importantes discussões sobre como a própria formação da modernidade se deu a partir de diferentes locais, ou *lôcus* de enunciação, onde diferenças estão relacionadas e são provenientes de distintas heranças, por vezes coloniais além de estarem localizadas em diferentes espaços geoculturais (BERTERO, 2013; MIGNOLO, 2000, 2011).

Entendemos que devemos relacionar globalização e modernidade e Enrique Dussel, contribui com sua discussão filosófica neste sentido:

“A modernidade é, para muitos (para Habermas ou Taylor, por exemplo), um fenômeno essencial ou exclusivamente europeu. Nessas palestras, vou argumentar que a modernidade é, de fato, um fenômeno europeu, mas constituído em uma relação dialética com a alteridade não europeia que forma o seu conteúdo final. A modernidade aparece quando a Europa se afirma como o "centro" de uma história mundial que inaugura a "periferia" que rodeia este centro sendo, portanto, parte de sua auto definição. A oclusão da periferia e do papel da Espanha e de Portugal na formação do moderno sistema mundial a partir do final do século XV até meados do século XVII leva os principais pensadores contemporâneos do "centro" a uma falácia eurocêntrica em seu entendimento da modernidade. Se a compreensão da genealogia da modernidade é, portanto, parcial e paroquial, as tentativas de realizar uma crítica ou defesa de que sejam igualmente unilaterais é, pelo menos em parte, falsa.” (DUSSEL, 1993, p. 65)

Dentro da perspectiva desta pesquisa globalização, modernidade, colonialidade e dominação, surgem de forma sempre entrelaçada e transversal uma vez que estes conceitos estejam imbricados de forma indistinta. No que tange o conceito de dominação, uma boa parte das teorias sobre poder trata este processo de forma em que atores estabelecem influência através da construção de valores ideológicos que se tornam hegemônicos (ou dominantes). Fleming e Spicer (2007) argumentam que há pouca coerção ou manipulação ocorrendo abertamente nes-



ta face do poder. Em vez disso, a dominação como dimensão do poder "molda nossas próprias preferências, atitudes e perspectivas políticas" (FLEMING; SPICER, 2007, p. 19). Essa ideia se baseia em Lukes (2005) famoso por sua "visão radical" do poder, que compreende o poder como atividade política de tal ordem que define o próprio terreno em que os atores políticos compreendem sua situação no sistema-mundo.

É a partir desta perspectiva que tratamos o fenômeno da dominação do conhecimento entre países do centro e da periferia, os mesmos também denominados como países emergentes. Podemos frente ao cenário atual observar que se configura um novo desenho global que projeta de maneira única países "periféricos" como Brasil, Índia e China no protagonismo mundial. Desta forma surge um novo contexto que tem levado as instituições de ensino em geral, e, no que nos interessa particularmente, as instituições relacionadas a educação internacional em gestão, a se transformarem em importantes atores da era do conhecimento, atuando como disseminadores e formadores desta nova realidade social no escopo que envolve tanto o consumo como a produção do conhecimento. Consequentemente torna-se relevante obter uma melhor compreensão do fenômeno principalmente com vistas a situação que se estabelece através das nuances de relacionamento no âmbito dos programas internacionais de educação em gestão. (FARIA, 2013; TOYOSHIMA, 2007; ZAJDA, 2005a).

Nesse sentido, ainda cabe lembrar que no caso do Brasil a dominação do conhecimento se inicia desde a chegada do colonizador Português, em 1500, em nossas terras, e é seguido por outras formas de colonização imperialista e econômica posteriores, vindas do mundo anglo-saxão. Desta forma, trata-se de um fenômeno enraizado e de proporções anteriores ao objeto desta pesquisa.

Quando falamos de um ambiente ou fenômeno que estabelece uma troca e interação entre partes e onde países centrais estão buscando novas parcerias com países denominados emergentes ou periféricos cabe ressaltar e contextualizar que, de acordo com Banerjee e Linstead (2004) estamos vivenciando uma era cada vez mais global, porém cada vez mais informada e configurada pelo pensamento econômico neoliberal. Desta forma a definição de quem ou o quê constitui o "outro internacional" depende de quem está fazendo as perguntas e, muitas vezes, essas perguntas se perdem na pesquisa sobre a gestão internacional, principalmente quando esta não leva em consideração as relações de poder assimétricas encontradas no contexto internacional (DOS SANTOS, 2011). Esta realidade torna fundamental a compreensão

dos impactos da globalização no setor da educação, tanto no que diz respeito a educação em gestão como em relação a outras áreas do conhecimento.

Mas não podemos ficar cegos à questão de que se a epistemologia moderna contaminou seu próprio lugar de enunciação e projetou uma ideia de conhecimento universal para locais históricos particulares, de forma que podemos nos perguntar o que acontece quando os projetos epistemológicos globais entram no espaço de outras histórias locais e/ou coloniais.

O que pode suscitar uma série de questionamentos adicionais como os levantados por Mignolo (2000, p.105):

“Onde são produzidas as teorias? De onde é que elas vêm? Qual o ponto de vista dos anfitriões que recebem as teorias? Qual a função ou papel que determinada teoria desempenha no lugar para onde ela viajou ou foi exportada? Desta maneira, resumidamente, o que é a relação entre a localização geohistórica e a produção de conhecimento? Quais são as histórias locais?”.

Neste contexto devemos pontuar o que Guerreiro Ramos (1996) preconizava no Brasil como redução sociológica, que tinha como finalidade a emancipação do setor intelectual local em relação às teorias importadas e que defendia a necessidade de deixarmos de estar apenas subjugados aos conhecimentos dominantes vindos dos países centrais.

Dessa forma podemos entender que a educação deve ser considerada como um ato geopolítico, porém, ao tecer esta consideração é preciso refletir de maneira mais ampla e relacional sobre esta questão. Ou seja, entender que a educação, da maneira como tem sido praticada nas últimas décadas, requer que nos situemos de alguma maneira, dentro de um sistema que opera uma relação desigual de poder dentro da sociedade. (APPLE, 2010; FARIA, 2012).

Assim, podemos contrapor o argumento de Contu e Willmott (2003), de que não existe nada menos político do que o ato de aprender, afinal quem pode ser contra a aprendizagem onde frequentemente a aparência de neutralidade é usada para punir e justificar relações de desigualdade dentro das organizações, especialmente entre a gestão de topo e os membros inferiores ou em que outra situação que envolva partes em posições distintas. Assim, dentro deste ambiente se estabelecem bases profícuas para o estabelecimento de relações de dominação.

Nesse quesito, cabe ainda notar que a dominação é a dimensão do poder que ocorre de forma mais sutil e velada, sendo considerada sistêmica porque mobiliza recursos institucionais, ideológicos e discursivos para influenciar a atividade organizacional. Como tal, ela atua

como uma face menos visível do que atos evidentes e explícitos de poder (FLEMING; SPICER, 2014).

Assim, pretendemos, por meio desta pesquisa, lançar um olhar crítico sobre a dominação do conhecimento em gestão com vistas a uma melhor compreensão de como este fenômeno e suas nuances acontecem dentro do escopo de relacionamento de programas internacionais de educação em gestão e os países periféricos (ou emergentes) onde atuam. Nesta pesquisa, com este propósito, é utilizado como objeto de estudo o IMPM (*International Masters in Practicing Management*) (CUNLIFFE; LINSTEAD, 2009; MINTZBERG; GOSLING, 2002; ZAJDA, 2005a).

Desse modo, exploramos a complexidade, o nexos e, principalmente as nuances existentes entre a globalização, a internacionalização de programas de educação em gestão e a inserção dos países emergentes em termos de produção e consumo de conhecimento neste cenário, segundo uma perspectiva crítica da globalização que a conceitua como sendo uma força totalizante que tende a preencher de forma assimétrica o espaço entre ricos e pobres, e entre países centrais e periféricos, trazendo em seu bojo dominação e controle através das instituições e organizações (HALLIDAY, 2001; SANTOS, 2006, 2012).

Cabe notar que o crescimento do setor da educação em gestão no pós-segunda guerra mundial tem sido um processo de difusão de conhecimento que se iniciou nos Estados Unidos (COLLET; VIVES, 2014; DJELIC, 2001; STARKEY; TIRATSOO, 2007; TITATSOO, 2004). Desta forma os Estados Unidos não apenas serviram como modelo para o desenvolvimento da educação em gestão em outras regiões do mundo, mas também assumiram um ativo papel em modelar, financiar e fundar novas instituições.

Seguindo na linha do tempo, outro marco relevante que deve ser considerado é o fim da Guerra Fria, que alavanca a ascensão da globalização neoliberal e que encontra no território do conhecimento em gestão material fértil para expandir seus interesses dentro da lógica de disseminação imposta pelos detentores do capital e do poder mundiais (FARIA, 2010; 2013).

Atualmente, quando observamos o processo de internacionalização pelo qual passam os programas de educação em gestão, entre eles o IMPM, notamos a existência de uma rota que aponta para países emergentes, principalmente Brasil, Índia e China: O que aumenta a importância da compreensão da dinâmica que envolve estes países emergentes no contexto de um novo desenho global. É importante frisar ainda que estes países, hoje, ainda que periféricos, ocupam um lugar de destaque no interesse e na convergência de programas de educação em

gestão. Porém mais importante seria pensar que papéis eles ocupam e que dinâmicas e relações estariam envolvidas neste novo cenário (HURRELL, 2010; DOS SANTOS, 2011).

As relações internacionais tem se tornado cada vez mais complexas e esta tendência não mostra sinais de arrefecimento. Pelo contrário, com a presença dos países emergentes na agenda global e as questões críticas trazidas pelos aspectos históricos de centro/periferia, o fenômeno da globalização tende a ser cada vez mais presente e ter potencial transformador das realidades locais (WALSH, 2009).

Podemos acrescentar a este debate que a educação como um todo e a educação internacional em gestão especificamente, funcionam estreitamente relacionadas com tendências sociais de espectro mais amplo. De acordo com Waite, Moos e Lew (2005), enquanto observadores, poderíamos ficar pessimistas uma vez que notamos que a ideologia comercial/negocial/utilitária ganha cada vez mais projeção global através das ações impostas pelos Estados Unidos e por outros países do centro. Mas, estas situações não são imutáveis ou estáticas. É necessário que sejam criticadas e estudadas como alternativas que estão, neste instante histórico, em ação.

Cabe ainda ressaltar que os programas de educação em gestão, incluindo os Master Business Administration (MBAs) e outros programas que rejeitam este rótulo, como o IMPM, formam um mercado mundial lucrativo e em ascensão, que movimentou cerca de 80 bilhões de dólares no ano de 2010. Além disso, este mercado teve nos países emergentes, no último ano, um crescimento em torno de 60% maior do que nos países desenvolvidos (OECD – UNESCO, 2013; UNCTAD, 2011). Em pesquisa recente de Collet e Vives (2014), existe a constatação de que os rankings mundiais de classificação de MBAs Globais têm se alterado significativamente com a entrada de novos programas sediados na Ásia e na Europa em detrimento dos Estados Unidos.

Zajda (2005a) defende que a Universidade e, mais especificamente os cursos de pós-graduação em gestão, deveriam ser um lugar para pensar e refletir a partir de experiências e então aprender com elas, mesmo que isso não se constitua em uma tarefa simples. Ao contrário disso, após o período da Guerra Fria, essas instituições de ensino se somam e se misturam a *think tanks*, atuando como produtores, classificadores, legitimizadores e disseminadores de conhecimento (FARIA, 2013).

Devemos considerar que existe uma verdadeira indústria do management, associando uma série de serviços e produtos aos interesses econômicos daqueles países que detém o po-

der econômico no cenário mundial, entre eles pode-se destacar os produtos e serviços relacionados à educação e a educação em gestão, isto além das publicações especializadas, eventos, tecnologias etc. Podemos ressaltar ainda que estes interesses se submetem ao pensamento hegemônico e a seus traços de universalismo e dominação (CARVALHO, CARVALHO, BEZERRA, 2010; SARAIVA, 2011; HEUSINKVEL; STURDY; WERR, 2011). Assim reforçamos que o fenômeno estudado 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.

Desta maneira, torna-se relevante estudar o fenômeno da dominação do conhecimento em gestão que se propaga/dissemina com a internacionalização de programas internacionais de educação em gestão dos países centrais para periféricos.

Cabe ressaltar a tipicidade do IMPM, pois de um lado poderia ser considerado um programa do centro por ter sido criado e ter sua administração realizada integralmente por países desenvolvidos do norte, Canadá e Inglaterra, e funcionar integralmente sob a égide da língua inglesa. No entanto, por outro lado, se trata de um programa que não pode ser considerado totalmente do centro, pois tem sua origem fora dos Estados Unidos e apesar de sua posição próxima ao centro assume uma proposta reflexiva e de ruptura ao modelo padrão de MBAs. Desta forma, a questão das nuances que esta pesquisa pretende abordar começa a se delinear na própria escolha do caso observado. De toda forma cabe lembrar que a proposta de ação e a criação do IMPM nasce com Henry Mintzberg e Jonathan Gosling, no ano de 1995, com o compromisso de considerar não apenas o consumo, mas também a existência dos conhecimentos locais em gestão (MINTZBERG, 2005).

Uma vez que estes programas internacionais de educação em gestão contemplam um ambiente e uma vivência intercultural entre as instituições parceiras, situadas em vários países, e em sala de aula entre os participantes de diversas nacionalidades, passa a ser necessário também lançar luz sobre estas experiências de uma forma mais reflexiva e vivencial (MINTZBERG; GOSLING, 2002). Algumas destas experiências já vêm ocorrendo na área da educação em gestão, mas talvez ainda não estejam atendendo de forma adequada a compreensão do fenômeno que envolve a dominação, ou a manutenção do status quo, no que tange a produção e o consumo de conhecimento em gestão entre os atores envolvidos (ADLER, 2001; WALSH, 2009).

Assim, de maneira a entender as nuances desta dominação no que se refere ao contato e a vivência internacional do programa, lançamos mão do exposto por Shenkar, Luo e Yeheskel (2008), na perspectiva da “fricção cultural” que possibilita que as experiências interculturais possam ser consideradas mais relevantes quando analisadas através do encontro real dos sistemas culturais, dentro de um contexto de poder e de conflito potencial entre a parte dominante de uma relação (ou exportadora do conhecimento) e seus públicos no país de acolhimento. No caso selecionado essa relação se dá entre os participantes de origens, o corpo docente do programa e as instituições parceiras nos países de atuação.

Assim, a presente pesquisa está focada em um fenômeno recente no cenário global – a dominação do conhecimento em gestão no escopo da internacionalização dos programas de educação gestão e nas interações com os países emergentes, o que configura o nexos Norte/Sul ou centro/periferia. A ausência de estudos sobre o tema, principalmente com embasamento empírico, indica a necessidade de investigação do fenômeno. No entanto, é possível apontar alguns trabalhos realizados em temas próximos, como a formação gerencial e os impactos da globalização no processo de educação gerencial (BARTELL, 2003; MINTZBERG, 2004; SCOTT, 1998; WARHUST, 2011), questões interculturais inseridas nos programas de gestão (TOYOSHIMA, 2007; ZAJDA 2005; JACK, WESTWOOD, 2009), o valor dos MBAs (HUISMAN; WENDE, 2005; RUAS, 2005, 2010; SANDBERG; PINNINGTON, 2009) e os desafios geopolíticos para a pesquisa em administração (FARIA, 2013).

## **1.1 Problema de pesquisa**

O problema de pesquisa está representado na seguinte pergunta:

Como a prática de um programa internacional de educação em gestão desvela a dominação do conhecimento ao se internacionalizar para países emergentes?

Para responder a esta pergunta adotamos quatro objetivos intermediários que direcionaram a execução desta pesquisa.

- a) Identificar os impactos da globalização hegemônica e neoliberal e o papel dos países emergentes na educação em gestão;
- b) Investigar as nuances e particularidades da dominação do conhecimento em gestão que se estabelece nas relações do programa pesquisado com seus parceiros.

- c) Investigar, sob uma perspectiva intercultural, o caso selecionado como um programa de educação em gestão.

## 1.2 Delimitação do estudo

O escopo do presente estudo está focado no fenômeno da dominação que se estende dentro da produção e do consumo do conhecimento em gestão em programas internacionais de educação em gestão, no que tange seus processos de internacionalização e as dinâmicas das relações entre países do centro e da periferia.

Entendemos que este fenômeno possui outra face, relacionada à internacionalização das instituições de educação brasileiras, que nos últimos anos tem se intensificado, porém este tema não será tratado neste estudo. De qualquer maneira cabe ressaltar que a internacionalização das escolas brasileiras em gestão não se trata de fenômeno recente tendo passado por diferentes momentos históricos, principalmente a partir da década de cinquenta e que estes movimentos representam já uma interação entre diferentes atores internacionais a partir de um locus nacional.

Quanto ao fenômeno estudado nesta pesquisa, uma das questões que deve ser destacada é atualmente a grande maioria dos programas internacionais de educação em gestão se denominam como MBAs ou mais exatamente como “global executive MBAs”. Em um breve levantamento 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, muito frequentemente, em países emergentes como Brasil, China e Índia. Deve-se ressaltar que estas mesmas características são encontradas no IMPM.

Merece atenção o fato de que, na maior parte destes programas, o currículo se mantém inalterado desde sua criação, não havendo também qualquer alteração de parcerias e países visitados durante os módulos.

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).<sup>1</sup>
- (b) *GEMBA Global Executive MBA* – Oferecido pela Universidade de Georgetown e ESADE (Escuela Superior de Administración de España), Espanha.<sup>2</sup>
- (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.<sup>3</sup>
- (d) The Global Emerging Markets MBA (GEMMBA) – oferecido pela Universidade de ESEUNE (Escuela Europea de Negócios), de Bilbao, Espanha (com a particularidade de ser um programa em tempo integral de um ano de duração).<sup>4</sup>
- (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).<sup>5</sup>
- (f) The Duke MBA – *Global Executive Program* – oferecido pela Duke University desde 1996 (é o primeiro no *ranking* de MBAs globais).<sup>6</sup>

Existem outras Universidades renomadas como Harvard<sup>7</sup> e *International Institute for Management Development (IMD)*<sup>8</sup> que oferecem MBAs com a chancela de globais, mas em formatos diferentes dos programas apontados acima: estes são customizados e segmentados por subáreas ou áreas funcionais em gestão, como finanças e marketing.

A escolha do IMPM<sup>9</sup> como objeto de estudo desta pesquisa deve considerar ainda o fato de que não pode ser considerado um programa de mestrado internacional ortodoxo ou totalmente pertencente ao centro, dentro da concepção de hegemonia. Porém, apesar disto o IMPM, também não pode ser destacado totalmente deste centro como sugere seu projeto ini-

---

<sup>1</sup>Site: <http://www.triუმemba.org/>, acesso em 5/6/14.

<sup>2</sup>Site: <http://www.globalexecmba.com/>, acesso em 5/6/14.

<sup>3</sup>Site: <http://global.emba.insead.edu/home/>, acesso em 7/6/14.

<sup>4</sup>Site: [http://www.eseune.edu/programas/index.php?id\\_division=122&id\\_subdivision=0](http://www.eseune.edu/programas/index.php?id_division=122&id_subdivision=0), acesso em 7/6/14.

<sup>5</sup>Site: <http://www.iese.edu/en/MBAPrograms/programs/GlobalExecutiveMBA/home/home.asp>, acesso em 27/11/11.

<sup>6</sup>Site: [http://www.fuqua.duke.edu/programs/duke\\_mba/global\\_executive/](http://www.fuqua.duke.edu/programs/duke_mba/global_executive/), acesso em 7/6/14.

<sup>7</sup>Site: <http://www.hbs.edu/global/>, acesso em 04/06/2014.

<sup>8</sup>Site: <http://www.imd.org/executive-mba/#/home/>, acesso em 04/06/2014.

<sup>9</sup>Site: <http://www.impm.org/>, acesso em 8/6/2014.



cial. Neste projeto original seu criador, Henry Mintzberg, expõe uma visão crítica e inovadora deste campo, propondo um novo paradigma para a educação global de gestão (PFEFFER, 2004; MINTZBERG, 2004). Mas como já abordado na introdução desta pesquisa, o IMPM se caracteriza por uma posição ambivalente nesta discussão. Se por um lado tenta romper, ao menos em seu discurso, com a dominação imposta pelos padrões centrais, também não consegue sair totalmente deste âmbito, pois é criado e administrado por países, pessoas e instituições do Canadá e da Inglaterra, países do norte desenvolvido, de língua inglesa, de origem notadamente anglo-saxã. É nesse sentido que o programa pode ser qualificado como um “marginal do centro” e dessa forma possibilita a revelação de nuances na relação de dominação do conhecimento em gestão com os países emergentes onde atua.

Quanto à questão de sua proposta de ruptura que estaria fortemente relacionada aos modelos de educação em gestão exercidos pelos países do centro, Mintzberg, logo após a criação do IMPM, escreveu, o livro “Managers Not MBAs” onde observa que a educação contemporânea “deixa uma impressão distorcida da gestão” (2004, p. 1). E mais, que “as escolas de gestão também precisam ser reconcebidas...” (2004, p. 3). Um pouco mais a frente ele faz uma provocação ao dizer que “é tempo de reconhecer os MBAs como programas convencionais exatamente pelo o que são, ou então acabar com eles” (2004, p. 5).

Assim, o IMPM é de certa forma um programa que além de ambivalente contém certa tipicidade que se presta de maneira adequada ao estudo em questão já que adota há dezessete anos um modelo de mestrado executivo internacional que vem se adaptando a novas configurações ao alterar suas parceiras mundiais ao longo do tempo e ao estar hoje presente em três países denominados emergente: Índia, China e Brasil.

Cabe aqui destacar que atualmente o IMPM mantém parcerias com cinco universidades, no Canadá, Reino Unido, Índia, China e, desde 2011, no Brasil. As instituições de ensino parcerias nestes países são: Lancaster University Management School, Lancaster, Reino Unido.<sup>10</sup>; McGill University Desautels Faculty of Management, Montreal, Canadá.<sup>11</sup>; Indian Institute of Management, Bangalore, Índia<sup>12</sup>; Renmin University School of Business, Beijing,

---

<sup>10</sup>Site: <http://www.lums.lancs.ac.uk/>, acesso em 27/11/11.

<sup>11</sup>Site: <http://www.mcgill.ca/>, acesso em 27/11/11.

<sup>12</sup>Site: <http://www.iimb.ernet.in/>, acesso em 27/11/11.

China<sup>13</sup>; Fundação Getúlio Vargas – Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas (EBAPE/FGV), Rio de Janeiro, Brasil.<sup>14</sup>

O IMPM foi criado em 1995, desta forma pode-se considerar que seja um pioneiro em comparação com os demais programas internacionais em gestão. Pois é um dos primeiros a iniciar sua atuação no campo internacional em termos de parcerias com instituições de educação em gestão.

O programa funciona por meio de períodos letivos denominados ciclos. Cada ciclo tem a duração de dezoito meses e funciona com aulas presenciais de duas semanas em cada um dos países parceiros com intervalos de três meses. Após estes 18 meses os participantes podem optar ou não em escrever uma dissertação de mestrado para obter o título de mestres.

Os períodos do programa em cada país são chamados de módulos e a cada um deles é atribuído um ‘mindset’ ou modelo mental, que tem por objetivo relacionar conceitos locais do país anfitrião ao aprendizado em gestão. Atualmente os países parceiros e os mindsets correspondentes são: Inglaterra/reflexão, Canadá/analítico, Índia/visão de mundo, China/colaboração, Brasil/ação.

O IMPM tem o objetivo de ser um programa direcionado para profissionais experientes, por isso só admite a inscrição de profissionais atuantes na função de gestores com mais de quinze anos de experiência.

O programa, ainda de acordo com suas propostas pedagógicas, posiciona os participantes sempre em salas amplas e em mesas redondas para cinco pessoas, o que facilita a discussão e interação dos grupos. Além disso, o IMPM utiliza práticas próprias como o momento reflexivo matinal e as apresentações de impacto que estão detalhadas neste documento na descrição do caso.

Cabe ainda pontuar que o IMPM se diferencia, ou tenta se diferenciar, dos demais cursos de MBAs globais, como afirma Mintzberg (2004), no pressuposto de que existem múltiplos estilos cognitivos. Os MBAs globais padronizados buscam a redução desta diferença, em concordância com a visão hegemônica da globalização (ZAJDA, 2005a). Estes cursos privilegiam a visão analítica de seus participantes, fatiando o aprendizado em áreas funcionais de gestão, como marketing ou finanças. Desta forma os modelos dominantes de MBA focam o

---

<sup>13</sup>Site: <http://english.ruc.edu.cn/en/>, acesso em 27/11/11.

<sup>14</sup>Site: <http://ebape.fgv.br/>, acesso em 27/11/11.

conhecimento explícito e não o tácito, promovendo uma perda e um desequilíbrio na abrangência e capacitação da função empresarial. Mintzberg (2004, p. 355), afirma que:

“Não existe um único jeito (*one best way*) em administração, em nenhum país específico, e muito menos em nível “global”. As carências das empresas em desenvolvimento são diferentes das empresas desenvolvidas, assim como as necessidades de países em desenvolvimento são diferentes daquelas dos países desenvolvidos. E a produção em massa, cujos sistemas e técnicas permanecem tão influentes ao longo de todo o espectro da educação e da prática empresarial, raramente é um modelo para empresas de alta tecnologia, para gestão do conhecimento ou para o empreendedorismo no setor de negócios, conseqüentemente, muito menos em outros setores da sociedade. Ao se tornarem padronizados no mundo inteiro, as escolas de negócios enfraquecem a prática”.

Neste sentido Raelin (1993) defende que quando o assunto é a educação em gestão a reflexão deve ser prioritária em relação à análise e as duas devem trabalhar juntas e interativamente. A universidade é um lugar para refletir, dar um passo atrás a partir da experiência e aprender com ela. Fica a dúvida se as escolas de negócios foram preparadas para investir neste tipo de educação. Raelin (1993) um dos principais autores em pedagogia empresarial, concluiu que estas atividades fazem pouco para atender as reais necessidades dos alunos que deveriam estar centradas na reflexão crítica, reestruturação e teste na prática dos conteúdos apreendidos.

De toda forma, compreendendo este cenário de forma mais ampla, é preciso considerar que, nas últimas três décadas, as relações transnacionais conheceram uma intensificação dramática, desde os sistemas de produção e das transferências financeiras até a disseminação mundial de informações, conhecimentos e imagens através dos meios de comunicação. (SANTOS, 2006; 2012). A extraordinária amplitude e profundidade destas interações transnacionais levaram cientistas sociais e políticos a vê-los como uma ruptura com as formas anteriores de interações além-fronteiras, e parte específica deste novo fenômeno denominado "globalização". É dentro deste cenário e com o foco nas nuances da dominação que ocorre no conhecimento em gestão, principalmente no que tange a atuação de programas internacionais de educação em gestão e suas relações com os países emergentes, que seguiremos ao referencial teórico onde estas questões serão desenvolvidas.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1 Globalização: conceitos e debates**

Enquanto existe certo consenso sobre a globalização como um fenômeno ideológico e multifacetado definido pela convergência de culturas, economias, e dimensões políticas, também existem diferenças significantes nos discursos sobre a globalização. Estes discursos são provenientes de diferentes perspectivas teóricas e ideológicas (SANTOS, 2006).

A própria tipologia multidimensional da globalização reflete de certa forma uma interpretação mais ampla do que significa a cultura. 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 (ZAJDA, 2005a).

A globalização se vista sob um prisma pós-estruturalista passa a ser um campo convidativo e aberto para 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, hibridismo de culturas, reconhecimento de conhecimentos locais, o crescimento de uma rede global que transcende as fronteiras supranacionais das organizações, o declínio dos Estados-Nações, e a nova forma como a comunicação e a tecnologia têm mudado as noções de tempo e espaço (BAUMAN, 1998; HARVEY, 1992; DOS SANTOS, 2011; ZAJDA, 2005a, MIGNOLO 2011).

Desta forma, buscamos um entendimento do fenômeno da nova condição global, através de um enquadramento teórico mais amplo proposto por Held et al. (1999) e com este objetivo utilizaremos a meta-análise sobre globalização desenvolvida por estes autores como um ponto de partida. Esta análise organiza a discussão sobre a globalização em três grandes grupos de pensamento, denominados como os Hiperglobalizantes, os Céticos e os Transformacionistas. Esses grupos estão classificados em termos de como conceituam a globalização, as causas dinâmicas atribuídas a ela, suas consequências socioeconômicas, suas implicações para o poder do Estado e sua trajetória histórica (SOUDIEN, 2005).

O conceito chave dos Hiperglobalizantes é que a globalização deslocou os Estados do eixo da produção econômica. Redes transnacionais de produção, comércio e finanças criaram novas fronteiras dominadas por um mercado impessoal no qual o poder é articulado em torno de forças econômicas altamente móveis. O papel do Estado, nessa ordem, é reduzido para

prover os mecanismos que controlam a nova economia. Otimistas, os Hiperglobalizantes encaram esta situação como o advento de uma primeira civilização verdadeiramente global, na qual pela primeira vez, padrões econômicos e políticos passam a ter influência universal.

Em contraste, os Céticos, argumentam que as tendências globais no comércio e finanças internacionais não são novas e o que está sendo visto na nova ordem internacional é apenas uma acentuação do poder econômico. Ao invés de ver a erosão do Estado, os Céticos veem o surgimento de poderosos blocos regionais ao redor do mundo e apontam a estabilização deste poderio em regiões como Estados Unidos, Europa e Pacífico/Ásia como a mudança real ocorrida nos tempos atuais. Esta mudança impôs padrões de profundas desigualdades. A globalização, desta maneira, trata-se de um projeto ocidental, um eufemismo para um novo tipo de capitalismo que assume o centro do palco mundial, sem desafios, após o colapso da União Soviética (SOUDIEN, 2005).

Os Transformacionistas trabalham com elementos argumentativos tanto dos Hiperglobalizantes quanto dos Céticos, mas rejeitam a essência econômica de ambas as perspectivas. Eles argumentam que a globalização opera uma reconstrução econômica, política e social na ordem mundial. Held et al. (1999, p. 7) afirmam que “os processos de globalização contemporâneos não tem 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 (1994), ao argumentar que desta forma a globalização conseguiu “sacudir” as sociedades, suas economias e instituições.

Diferentemente dos Hiperglobalizantes e dos Céticos, os Transformacionistas, no entanto, argumentam que enquanto o mundo inteiro está sendo incorporado pelo processo da globalização, a natureza deste processo de incorporação tem sido profundamente contraditório. Novas formas de articulação de poder, política, economia e cultura, produziram configurações e estratificações nas quais alguns Estados emergem e outros têm sido marginalizados: “...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).

Além disso, emergiram novas e mais complexas formas de diferenciação social. Para os Transformacionistas, a globalização tem o efeito de redefinir a natureza da inclusão e da exclusão, ambas entre e com os países. Como Held 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 o crescente desvinculamento 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. Estados não estão mais sozinhos no comando (SPIVAK, 2012).

A elaboração da discussão de Held et al. (1999) é importante por lançar luz a um caminho teórico que tanto os Hiperglobalizantes como os Céticos não são capazes de oferecer. A partir disso, Held et al. (1999), por exemplo, assumem a perspectiva que a despeito da proliferação de definições para a globalização, existem evidências suficientes para compreender o que é ‘global’ sobre a globalização. A maior parte das definições encontradas é compatível com uma ideia de que este processo é espacialmente combinado, tais como na propagação e nas interligações nacionais ou regionais. Desta forma a contribuição de trazer a tona o ponto de vista de Held et al. (1999) começa pelo reconhecimento dos diferentes atributos espaciais da globalização e das maneiras pelas quais eles se desdobram através do tempo, pois para eles,

“A Globalização está localizada em um continuum que diz respeito ao local, nacional e regional. Em uma extremidade deste continuum residem as relações e redes sociais e econômicas que são organizadas em bases locais ou nacionais; na outra extremidade residem as relações e redes sociais e econômicas cristalizadas em uma escala mais ampla de interações regionais e globais. A globalização pode ser usada como referência a esses processos espaço-temporais de mudança que sustenta uma transformação na organização das questões humanas, ao conectar e expandir suas atividades em todas as regiões e continentes. Sem referência para esta expansão das conexões espaciais não pode haver uma formulação clara ou coerente para este termo. (HELD et al., 1999, p. 15).”

Esta perspectiva implica em um alongamento e uma extensão, através do espaço, da articulação das questões políticas, sociais e econômicas no mundo, vistos de uma nova maneira. 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 questões juntas 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; SOUDIEN, 2005; SPIVAK, 2012).

No entanto outras questões parecem relevantes se levarmos em consideração o que Santos (2006) pontua sobre os debates a respeito da globalização estarem centrados em torno das seguintes discussões: (1) a globalização é um fenômeno novo ou um fenômeno antigo; (2) a globalização é monolítica ou tem diferentes significados políticos com aspectos positivos e negativos; (3) é tão importante nos domínios sociais, políticos e culturais, quanto é no domínio econômico e; (4) assumindo que a globalização está se intensificando, e que existe uma liderança hegemônica neste processo, o que será o futuro das sociedades nacionais, de suas economias, políticas e culturas? Estes debates têm mostrado que o que é geralmente chamado de globalização é um vasto campo social em que grupos sociais, Estados e ideologias de caráter hegemônico ou dominante colidem com interesses contra hegemônicos de outros grupos subalternos, de Estados, interesses e ideologias em escala mundial (FISHER; PONNIAH, 2003; SEN; ANAND; PETER, 2004).

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.

Adicionalmente a esta definição, Santos (2003, p. 433) aponta que “a globalização é o processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de considerar como sendo local outra condição social ou entidade rival”.

De maneira adicional, Epstein (2005) traz à tona a necessidade de um debate mais aprofundado no que se refere à questão da globalização tratar-se de um processo ou de um conjunto de teorias.

Desde os anos 80 a globalização diz respeito ao crescimento de complexidades de interconexões e interdependências de pessoas, povos e instituições ao redor do mundo, e acadêmicos produziram um enorme corpo de literatura para explicar o que parecia ser uma influência irrefutável deste fenômeno mundial (SKLAIR, 2001).

Autores como Epstein (2005), Halliday (2001) e Spivak (2012) defendem que o alastramento da democracia pelo mundo é parte do processo da globalização, dando a mais pessoas acesso aos processos políticos que afetam suas vidas. Mas que por outro lado, em alguns lugares, escondem desigualdades socioeconômicas profundamente enraizadas assim como áreas da política sobre as quais poucos indivíduos podem ter voz. As influências da globalização são multidimensionais, tendo grandes implicações sociais, políticas e econômicas. Desta

forma o alastramento maciço da educação de acordo com as normas estabelecidas pela orientação ocidental dominante (americana e eurocêntrica), em todos os níveis, acompanha de perto o processo de globalização no século XXI (RAMIREZ; BOLI-BENNETT, 1997; ZAJDA, 2005a; FARIA, 2013).

Para este projeto de pesquisa, que é fundamentado em uma perspectiva crítica, utilizaremos a definição de Banerjee, Chio e Mir (2009, p. 187), na qual a globalização é um:

“fenômeno centrado nas relações capitalistas de produção de atuação global constituído de uma série de relações: ‘relações globais entre os Estados e transnacionais; relações de identidade - concepções das pessoas sobre quem elas são e o que eles podem ser, às relações de diversidade multicultural das organizações e comunidades, e relações de sustentabilidade”.

Por outro lado a globalização pode ser considerada tanto um processo como uma teoria. Robertson (1987) via a globalização como um acelerador para a compreensão do mundo contemporâneo e uma consequente forma de intensificação da consciência deste mundo como uma entidade única. Esta compressão torna o mundo um lugar singular em virtude do poder hegemônico de um conjunto de ideias que passam a ser globalmente difundidas sobre a formação específica de identidades sociais e étnicas que passam a ter suas tradições vistas como irrelevantes ou minimizadas, exceto dentro de contextos locais (EPSTEIN, 2005).

A dificuldade principal da teoria da modernização é seu foco nas mudanças das sociedades e nações e a comparação entre elas – com as sociedades ocidentais (ou centrais) como principais pontos de referência – para a negligência da interconectividade entre elas, e, certamente, a independência e o papel desempenhado pelas sociedades não ocidentais (ou periféricas) no desenvolvimento do ocidente.

Immanuel Wallerstein (1974) estava entre os primeiros e mais influentes acadêmicos a expor a fragilidade da teoria da modernização. Ele 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 a ênfase linear de desenvolvimento defendida pela teoria da modernização, Wallerstein (1976), 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 influenciavam as esferas política e cultural.

Também nesse sentido, Jones (1998) refere-se às diversas agendas da globalização, que por natureza se reforçam mutuamente e cada vez mais deixa isolada e em desvantagem as



partes que se recusam a participar do processo. A fim de deixar mais claro este ponto, a seguir apresentaremos uma versão de padrões da globalização organizados por este autor:

### Quadro 1 - Padrões da globalização

Globalização política	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A ausência de um Estado soberano e o estabelecimento de múltiplos centros de poder, globais, locais e intermediários.</li> <li>• Discussão e contextualização de assuntos locais em relação à comunidade global.</li> <li>• Organizações internacionais poderosas predominando sobre as organizações locais.</li> <li>• Relações internacionais fluídas e multicêntricas.</li> <li>• Enfraquecimento do valor do Estado-Nação.</li> <li>• Fortalecimento de políticas globais e com valores compartilhados.</li> </ul>
Globalização econômica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Liberdade de comércio entre localidades.</li> <li>• A atividade produtiva de uma localidade é determinada por suas vantagens físicas e geográficas.</li> <li>• Investimento externo mínimo.</li> <li>• Resposta flexível das organizações aos mercados globais.</li> <li>• Mercados financeiros descentralizados e livres da intervenção do Estado.</li> <li>• Movimentação livre de trabalho e serviços.</li> </ul>
Globalização cultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Um mosaico religioso desterritorializado.</li> <li>• Cosmopolitismo desterritorializado e diverso.</li> <li>• Um amplo consumo de simulações e representações.</li> <li>• Distribuição global de imagens e informações.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora com base nos autores revisados neste referencial.

Jones (1998) argumenta que a globalização terá seus efeitos cada vez mais intensificados e multiplicados por estes processos e por suas interações, principalmente frente ao desenvolvimento de ferramentas de tecnologia da informação, impactando as sociedades de forma crescentemente dominadora.

Presumindo as convergentes consequências da globalização na atualidade, Giddens (2000, p. 30-31) aceita a premissa que o processo da globalização é um fenômeno sem precedentes, tanto que governos e sociedades por todo o globo passam a ter que se ajustar a um mundo onde não existe mais lugar para distinção entre o que é internacional e o que é doméstico, entre o que é externo e o que é interno. Giddens (1994, p. 22) pontua que a “globalização trata realmente da transformação do espaço e do tempo: Eu poderia definir este fenômeno como ação à distância, e como um fenômeno crescente que nos últimos anos tem desenvolvido meios que tornam a comunicação global instantânea e operam uma verdadeira transposição em massa”.

Banerjee e Linstead (2004, p. 222-223) afirmam que "em uma era cada vez mais global informada e configurada pelo pensamento econômico neo-liberal (...) 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". 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 (IBARRA-COLORADO; FARIA; GUEDES, 2010; DOS SANTOS, 2003).

Jack et al. (2008) sugerem que a literatura de negócios, de gestão internacional ou que tem como objeto de estudo empresas de atuação transnacional, está fortemente enraizada na tradição positivista-funcionalista e que não passam por um processo reflexivo de suas consequências epistemológicas derivando em uma perspectiva histórica descontextualizada (WESTWOOD; JACK, 2007).

Após revisar os distintos conceitos de globalização, nos cabe refletir que de acordo com Santos (2006) a ideia de globalização, como um fenômeno linear, homogeneizador e irreversível é falsa, porém prevalece como fenômeno central na vida cotidiana. Aparentemente transparente e sem muitas complexidades, a ideia de globalização obscurece mais do que esclarece o que está acontecendo no mundo. Quando visto de uma perspectiva diferente o que o conceito mascara é tão importante que a transparência e a simplicidade da ideia de globalização, longe de ser inocente, deve ser considerada como um movimento ideológico e político.

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 obsole-

ta. 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; PETER, 2004).

Tanto a falácia do determinismo como a falácia do desaparecimento do Sul perdeu credibilidade nos últimos anos. Para alguns, a globalização ainda é considerada um grande triunfo da inovação, racionalidade e da liberdade capaz de produzir progresso infinito e abundância ilimitada. Para outros, é cada vez mais um anátema, pois traz miséria, destruição de recursos naturais, perda de soberania e exclusão social para várias populações e regiões do mundo. Por outro lado, uma contradição tem crescido entre os que veem na globalização a energia finalmente incontestável e insuperável do capitalismo e aqueles que descobrem em algumas de suas características, como a revolução na informação e tecnologias de comunicação, novas oportunidades para ampliar a escala e a solidariedade de natureza transnacional e de luta anti-capitalista (BUEY, 2005; SANTOS, 2006).

À luz destes confrontos, torna-se claro que o que designamos por globalização são, na verdade, um conjunto de diferentes processos de globalização e, em última instância, de globalizações diferentes e por vezes contraditórias (SANTOS, 2006). O que geralmente chamamos globalização consiste, de fato, em diferentes grupos de relações sociais que dão origem a diferentes fenômenos da globalização. Onde nos cabe focar no interesse específico deste projeto de pesquisa no papel da educação internacional em gestão.

Nestes termos, não há, a rigor, um único fenômeno chamado globalização, mas sim várias globalizações. Como defende Santos (2006), o termo globalização só deveria ser usado no plural. Dentro desta compreensão existe a noção de que uma vez que representam conjuntos de relações sociais, as “globalizações” envolvem conflitos e, por isso, vencedores e perdedores. Assim, cabe notar que o discurso dominante sobre globalização é a história dos vencedores, contada pelos vencedores.

Passaremos a tratar no próximo subitem dos impactos dos processos de globalização no setor da educação e como este responde ao fenômeno.

### 2.1.1 Impactos da globalização no conhecimento e na educação

O fato é que existe uma crescente literatura que trata da globalização com variadas perspectivas, argumentando tanto sobre os efeitos positivos deste fenômeno altamente dinâmico quanto sobre seus efeitos disfuncionais, valendo-se tanto de seu viés econômico quanto dos temas relacionados aos aspectos culturais dos diversos países (ver, por exemplo, FRIEDMAN, 2005; GOVINDARAJAN; GUPTA, 2001; STIGLITZ, 2003) ou relacionados ao conhecimento (MIGNOLO, 2001). Neste cenário, tem havido também esforços para incorporar a importância crescente da globalização na educação internacional em gestão por todo o mundo (KEDIA, 2006; MINTZBERG, 2004).

Mas acreditamos que é fundamental nesse momento dar um passo atrás e reconhecer como este processo esteve relacionado ao longo do tempo com a produção e o consumo de conhecimento no mundo de uma forma geral, pois será a partir dessa base que poderemos melhor compreender as questões envolvidas atualmente no que se refere ao conhecimento em gestão especificamente, principalmente frente ao objeto estudado, que seja a atuação dos países emergentes nos programas de educação em gestão.

Hoje, a história do mundo ou o que se toma como a história universal pode ser considerada, de forma única, como uma tarefa impossível. Ou talvez, como coloca Mignolo (2000) seja possível, mas dificilmente credível. As histórias universais nos últimos 500 anos foram incorporadas em projetos globais de maneira constante e impositiva. Hoje, histórias locais estão vindo para a linha de frente e, por isso mesmo, revelando as histórias locais tanto quanto os projetos globais que emergem em sua hegemônica unidade universal.

Desta forma podemos considerar que os principais agentes disseminadores do conhecimento, as instituições de ensino em geral, representam um proeminente papel no processo e na teoria da globalização. Alguns primeiros exemplos deste processo da globalização da educação incluem a disseminação das religiões pelo mundo, especialmente do islamismo e do cristianismo, e o colonialismo, o qual atuou de maneira a interromper e substituir formas originais de educação através dos séculos principalmente entre os séculos dezenove e vinte (EPSTEIN, 2005; MIGNOLO, 2011; WHITE, 1996). No entanto cabe notar que as influências pós-coloniais globalizantes na educação assumiram formas mais sutis com o passar do tempo, porém não menos atuantes (EPSTEIN, 2005; ZAJDA, 2005a).

Na atualidade, de dentro do fenômeno da globalização, não é simples compreender os laços e acordos econômicos e políticos que ligam nações e sociedades, assim como também não é tarefa simples compartilhar uma consciência de ser parte de um sistema global. Esta consciência é transportada através de um movimento transnacional ainda maior de pessoas e de uma matriz de diferentes mídias, e também mais sistematicamente através da educação formal. A inexorável transformação da consciência trazida pela globalização altera o conteúdo e a forma da educação, fazendo com que as escolas, de forma geral, assumam um papel preponderante neste processo (ZAJDA, 2005b).

Neste escopo é necessário refletir sobre a expansão e internacionalização de instituições e organizações que compõem e disseminam o sistema de conhecimento pelo mundo. Todo esse corpo de agentes, como universidades, *think tanks* e institutos de pesquisa entre outros são responsáveis não apenas pela produção do conhecimento dominante, mas por sua legitimação e divulgação. Em outras palavras é através do processo de globalização e das relações assimétricas que se desenvolvem entre estes países centrais e os demais países periféricos que se modela o padrão de consumo do conhecimento dominante, criando-se praticamente um novo modelo de colonização epistêmica (FARIA, 2013).

Assim, o impacto da globalização na área da educação, de forma geral, é um tema de grande relevância para o mundo atual. Mais do que nunca é necessário entender e analisar tanto os efeitos intencionais quanto os não intencionais da globalização além da competitividade econômica, mas nos sistemas de educação e nos movimentos que envolvem a produção e o consumo de conhecimento. Ainda neste contexto, devem-se ressaltar as transformações geopolíticas em curso e o surgimento no cenário mundial das ditas economias emergentes, o que constantemente altera e torna mais complexo este cenário. O que podemos afirmar é que inevitavelmente todo esse movimento afeta indivíduos, instituições de ensino (como universidades) e organizações em todo o globo.

As constantes transformações envolvidas na noção de identidades nacionais, línguas, fronteiras políticas e cidadania que são relevantes para o campo da educação precisam ser criticadas a partir da noção de que seu apelo deve estar mais centrado em fatores locais específicos com foco direcionado para o local-regional-nacional, que por vezes se torna incômodo frente aos imperativos internacionais da globalização (SHEEHAN, 2005).

Dessa forma quando se fala em globalização e educação se torna importante ter em mente questões como, (i) se a homogeneidade incrustada na cultura global pode ter efeitos

reduzidores na adaptabilidade e na flexibilidade de indivíduos e organizações; (ii) se existe uma acomodação muito rápida e automática frente às alterações trazidas pela globalização; (iii) se os propósitos da globalização operam contra a emergência de frágeis sentidos de identidade comum, e por fim, (iv) como a natureza multidimensional da globalização impacta a questão da educação (SHEEHAN, 2005).

Também vale lembrar que a metáfora da comunidade do aprendizado reflete a importância do conhecimento para a sociedade e oferece um valioso *insight* na medida em que indivíduos e organizações adquirem e mudam seus valores, habilidades e mesmo suas demandas e necessidades como forma de se adaptar e responder a esta época de rápidas mudanças e conflitos muitas vezes negligenciados ou disfarçados.

Esta pesquisa pretende explorar a complexidade, o nexo e as nuances existentes entre a globalização, a dominação no campo da educação em gestão, as transformações geopolíticas que trazem os países emergentes como Brasil, Rússia, Índia e China ao cenário mundial e a internacionalização de programas de educação em gestão, abordando o fenômeno da globalização sob uma perspectiva crítica como sendo uma força totalizante que tende a preencher de forma assimétrica o espaço entre ricos e pobres, e traz em seu bojo dominação e controle através das instituições e organizações.

Ainda contextualizando a educação de uma maneira geral frente ao fenômeno da globalização nota-se que alguns críticos como Robertson, Bonal e Dale (2002) argumentam que as políticas de organismos internacionais como OECD (*Organization for Economic and Cooperative Development*), UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*), WTO (*World Trade Organisation*), e GATS (*General Agreement on Trade and Services*) operam como forças poderosas ou como organizações supranacionais, modelando e influenciando a política e a educação em todo o mundo.

Atualmente tem sido discutida a necessidade de entender como ocorre este complexo processo de mudança nas ideologias dominantes na educação e na política através das agendas e ações da WTO e do GATS, principalmente a partir do pressuposto que são considerados atores chave tanto política quanto economicamente pautando os interesses da globalização. Dessa maneira pode ser mais fácil a compreensão de como atuam na mediação e no estabelecimento das relações de poder, ideologia e o sobre o próprio controle da educação nas sociedades (ZAJDA, 2005b).

De acordo com Zajda (2005b), examinar a política de redimensionamento e a emergência da WTO como ator global permite ver como os sistemas de educação são oferecidos hoje como um novo serviço comercial na economia global e como são pressionados a responder dentro da lógica do comércio global. A WTO se tornou um local onde os países poderosos são capazes de ditar as regras do jogo, e em uma economia global forçam outros países a abrir seus sistemas de educação para o mercado global como um meio de atração de investimento estrangeiro. Dessa forma, a partir desse pressuposto deve-se procurar entender sem ingenuidade que forças operam no surgimento e na participação de países como Brasil, Índia e China no cenário dos programas internacionais de educação em gestão (ROBERTSON; BONAL; DALE, 2002).

Faria (2013) defende que após o término da Guerra-Fria as instituições acadêmicas perdem o monopólio deste sistema, fato que talvez adense e torne mais complexos à forma como estas instituições tentam manter seu poderio e dominação sobre as demais regiões do globo. Cabe notar ainda que no início do século XXI o Banco Mundial decidiu se transformar em “banco de conhecimento”, ao invés de banco de desenvolvimento, atitudes como esta são provas de que as instituições pertencentes aos países centrais se mantem firmes no propósito de manutenção de seu status no poder e controle mundiais.

Além disso, a globalização e as competitivas forças de mercado têm gerado um intenso crescimento na indústria do conhecimento com efeitos profundos nas sociedades e nas instituições de educação. No tempo da cultura global é esperado que a universidade, assim como outras instituições com foco em educação, invista seu capital no mercado do conhecimento. Dessa forma as instituições de educação vêm atuando de forma crescente como instituições empreendedoras, reforçando seu papel dentro na nova ordem global. Esta reorientação administrativa e empreendedora poderia ter sido vista como antiética em um passado próximo pelo *ethos* tradicional de que as universidades são provedoras de conhecimento para o seu próprio bem (SPIVAK, 2012; ZAJDA, 2005b). Delanty (2002) nota que “com as escolas de negócios e o crescimento da ciência da tecnologia, os valores empresariais estão usufruindo de uma nova legitimidade... a voz crítica da universidade está mais sufocada do que fortalecida como resultado da globalização.” (DELANTY, 2002, p. 115).

De alguma maneira, muitas instituições de educação superior em todo o mundo têm sido afetadas pelo fenômeno da globalização. Os resultados das mudanças nas políticas educacionais em cada país e a forma como se relacionam com os outros e com os processos de in-

ternacionalização em torno deste tema tem de certa forma refletido o grau de impacto da globalização em cada local (BANYA, 2005).

Para melhor compreender este quadro e sua transformação através do tempo é necessário retroceder a década de 70, onde algumas grandes transformações mundiais começavam a se evidenciar. Neste período, entre os anos 70 e 80, o papel do Estado no controle de vários processos cedeu lugar a movimentos como o “neoliberalismo” (BURCHELL, 1996; OLSSEN, 2001; ROSE, 1996); o “racionalismo econômico” (Codd, 1990; MARGINSON, 1993); o “neoconservadorismo” ou a “nova direita”, monetarismo/Thatcherismo (no Reino Unido); e o Reaganismo (nos Estados Unidos).

De acordo com Banya (2005) as características principais que definem este novo ramo do liberalismo incluem: (i) o mercado econômico livre, que seria a melhor maneira de alocar recursos e oportunidades e onde o mercado é visto como um eficiente mecanismo para criar e distribuir riqueza; (ii) o “Laissez-Faire”, onde em consequência a um mercado livre e auto regulador, esta auto regulação funciona melhor do que a atuação de qualquer outra força externa, mesmo a do Estado; (iii) o livre comércio que envolve a abolição de tarifas, barreiras, subsídios ou qualquer forma de proteção governamental; (iv) a “teoria da mão invisível” que oferece uma visão de que os interesses individuais descoordenados correspondem harmonicamente aos interesses de toda a sociedade; e (v) o auto interesse individual que opera uma visão dos indivíduos como sujeitos de seus próprios interesses econômicos (OLSEN, 2001).

No que tange os domínios da educação, de acordo com Carnoy (1995, p. 454), a força primária de motivação por trás da globalização é ainda o desejo de “modelar a educação no mundo” de forma que seja mais benéfica aos interesses de negócios das grandes organizações transnacionais. Carnoy (1995) vai além, concluído também que enquanto a visão atual da educação está sendo mercantilizada a globalização está assumindo um papel preponderante nos desenvolvimentos de currículos e programas de educação, assim como na definição e certificação de padrões (GEO-JAJA; ZAJDA, 2005).

Marginson (2002) propõe uma definição que inclui o impacto da globalização sobre a educação e o treinamento ou capacitação organizacional. Ele olha para o que a globalização significa na prática e argumenta que ela está sendo guiada pelo impacto das novas tecnologias de comunicação que permitem as empresas competir de forma mais estreita e em nichos de mercado cada vez menores. Isso significa que a tecnologia da informação é a chave, ou concentra as habilidades e competências necessárias para realizar as transformações nos ambien-



tes organizacionais. Margison (2002), também indica que a globalização está transformando a educação em um mercado.

Indo mais atrás no tempo, Wilson (2003, p. 16) observa que a globalização e seus efeitos sobre a educação não se trata de um fenômeno exatamente novo, uma vez que existe, pelo menos, desde os tempos do Império Romano. O que mudou desde esta remota época foi o ritmo e a capacidade de difusão deste processo. Draxler e Haddad (2002, p. 5) confirmam esta afirmação notando que “tudo está mudando mais rápido do que o ciclo de vida de um programa qualquer de educação: necessidades setoriais, definições de trabalhos e cargos, habilidades necessárias e padrões de treinamento”. Wilson (1997, p. 5) também nota que o “rápido passo do desenvolvimento tecnológico” tem afetado as reformas curriculares de uma maneira geral.

Hernes (2002, p. 22) argumenta que o *hardware* desenvolvido e relacionado à tecnologia da informação e da comunicação “se transformou em uma das maiores expressões da globalização” com seus componentes originários “de todos os continentes” e com o “reconhecimento instantâneo” de nomes e marcas de maneira universal. No entanto quando o reconhecimento se refere ao desenvolvimento de *softwares* a correlação ocorre predominantemente com os Estados Unidos e a Europa. Draxler e Haddad (2002, p. 4) adicionam que “tão rápido quanto o conhecimento é gerado” a tecnologia de informação e comunicação, assim como outras mídias, “disseminam o conhecimento” de forma global. Eles dizem que “infelizmente... os países mais desenvolvidos estão por trás dos dois casos” tanto da geração de conhecimento quanto de sua disseminação.

De acordo com Wilson (2005), as disciplinas de geografia e educação já adotam há muito tempo um foco global em suas acepções. Inovações de outras nações em educação foram observadas pelos antigos Gregos, Romanos e Hebreus, entre outros quando realizavam visitas a outras partes do mundo e adotavam e/ou adaptavam práticas e conceitos a seus países de origem. Estas histórias estão registradas em relatos de viajantes e servem como base de estudos comparativos até a época atual. No início estes relatos estavam calcados em uma fase de estudos informais que foram seguidos de uma nova etapa onde começou a haver missões especiais que viajavam com a demanda dos governos de examinar como se dava o processo educacional em outras partes do mundo. A primeira destas missões oficiais em educação de que se tem notícia foi uma delegação enviada pelo Japão para a China em 607 D.C. pelo Príncipe Shokotu para estudar diferentes práticas na educação (KOBAYASHI, 1990).

Pode-se dizer que as influências globais sobre a educação formaram e caracterizaram a era colonial entre os anos de 1700 até meados de 1900. Wilson (1997, p. 454) caracterizou John Dewey como o primeiro “acadêmico-prático moderno”, influenciando a “modernização” do sistema educacional da China, México e Turquia durante a década de 1920. A partir de meados de 1940, os estudos em educação, economia e política iniciou sua preparação para a independência política que caracterizou os anos de 1970 a 1990. Outro exemplo proeminente do engajamento de um educador neste tipo de atividade é o pouco conhecido *Kandel Report* realizado pelos ingleses na Jamaica em 1943. Apesar de não implementado pelas autoridades coloniais, as políticas e práticas de educação explicitadas no relatório formaram as bases do processo de independência do país em 1962. Desta forma todos estes exemplos demonstram como sempre existiram mecanismos da globalização influenciando políticas e práticas em educação em todo o mundo desde tempos mais remotos (WILSON, 2003).

Banya (2005) aponta que hoje o processo de competição mais dinâmico é essencial para a compreensão da globalização e de seu impacto sobre a área da educação por que é ele que conecta este fenômeno à produção de conhecimento. Em muitos países em desenvolvimento, as instituições de educação superior são muitas vezes as únicas fontes de produção de conhecimento, fazendo com que estes países sejam participantes naturais neste processo competitivo.

Banya (2005) defende que estes países são participantes naturais no sentido de que desde que eles estejam sob o manto da pesquisa, estas instituições de educação superior são obrigadas a trabalhar sob os imperativos acadêmicos de uma competição dinâmica. Diferentes programas de pesquisa (a maior parte deles em países desenvolvidos), por exemplo, representam frequentemente diferentes maneiras de tratar um problema. A competição fica mais acirrada na medida em que diferentes grupos de pesquisa tentam determinar quais paradigmas, modelos, ou enquadramentos devem ser mais vantajosos em termos de futuras oportunidades de pesquisa.

Assim, pode-se afirmar que a globalização pode ser vista como o resultado de um processo de imitação, adaptação e difusão de “soluções” de problemas de diferentes tipos, sejam eles de natureza tecnológica ou organizacionais. Uma vez que estas soluções podem aparecer a qualquer momento de qualquer lugar do planeta a competição organizacional se acentua cada vez mais (BANYA, 2005; ZAJDA, 2005b).

A globalização é responsável pela propagação, internacional, de ondas mais ou menos contínuas de inovação. Esta intensificação do processo de inovação também pode ser expressa em termos da intensificação da competição entre as organizações. Por sua vez, intensificar a inovação e a competição é respectivamente o estímulo e a resposta à globalização o que pode ser percebido como uma forma de sobrevivência. Uma vez que a competitividade das organizações de uma nação está estreitamente relacionada com o desenvolvimento econômico, desenvolver esta mesma competitividade se torna um imperativo para o país. O afrouxamento dos mercados para o capital e o trabalho e a intensificação da comunicação que acompanha a globalização significa que ameaças competitivas podem surgir de qualquer direção. A educação não está imune a esta competitividade global (BANYA, 2005).

Assim, o papel da educação superior deslocou-se para apoiar e acompanhar a economia em um nível global. A educação de nível superior passa a integrar a agenda da WTO no sentido de não só contribuir com o “desenvolvimento”, mas de se transformar em uma prestadora de serviços no comércio global, inclusive por meio da exportação de programas de educação. A questão a ser levantada seria a quem interessaria o controle da produção e do consumo de conhecimento em nível global. Logicamente o interesse permanece nas mãos dos países desenvolvidos (BANYA, 2005).

Faz-se necessário reforçar este ponto de vista com a informação de que a educação em gestão de nível superior se transformou em um negócio extremamente lucrativo. Já foi relatado desde a introdução deste trabalho que a exportação deste serviço contribui significativamente para a economia norte-americana (BANYA, 2005). Apenas no ano de 2010 foi estimada, nos Estados Unidos (maior provedor mundial de serviços de educação), uma receita de mais de 30 bilhões de dólares de um mercado que movimenta no todo em média 80 bilhões de dólares por ano (OECD; UNESCO, 2013).

Com estes questionamentos em mente, passaremos aos efeitos da globalização, especificamente, sobre o processo de internacionalização da educação em gestão.

### 2.1.2 Globalização e educação em gestão

Recuperando a discussão sobre o conceito e as implicações mais importantes da globalização, nos parece que as questões pontuadas até aqui encontram amparo na visão de Santos (2006) que em primeiro lugar diz que não há condição originalmente global. Além

disso, Santos (2006) diz que o que chamamos globalização é sempre a globalização bem sucedida de determinado localismo. Em outras palavras, não há condições globais para as quais não podemos encontrar raízes locais. A segunda implicação é que a globalização pressupõe a localização. O processo que cria o global, enquanto posição dominante nas trocas desiguais é o mesmo que produz o local, enquanto dominado e, portanto, em posição hierarquicamente inferior. Na verdade, vivemos tanto num mundo de globalizações como vivemos em um mundo de localizações. Portanto, em termos analíticos, seria igualmente correto se a nossa situação atual e os nossos tópicos de investigação fossem definidos em termos de localização, em vez de globalização. A razão pela qual o último termo é o preferido é basicamente porque o discurso científico hegemônico tende a favorecer a história do mundo como a história contada pelos vencedores (SANTOS, 2006).

Vimos que uma das transformações mais frequentemente associadas com os processos de globalização é a compressão de tempo e espaço, ou melhor, o processo social pelo qual os fenômenos se aceleram e se espalham por todo o mundo. Embora aparentemente monolítico este processo combina situações e condições altamente diferenciadas e, por isso, não podem ser analisadas de forma independente das relações de poder que respondem a diferentes formas de mobilidade temporal e espacial. Assim, a classe capitalista global tem controlado a compressão tempo-espaço e é capaz de transformá-lo em seu favor.

Acreditamos que a educação em gestão internacional cumpra um papel de destaque neste cenário uma vez que promova um fluxo de informações e conhecimentos gerenciais e empresariais entre países e pessoas, mas que ainda permaneça pouco explorada como fenômeno social não havendo suficientes evidências sobre seus impactos para transformação da sociedade e a possibilidade de construção legítima de um conhecimento em gestão locais.

Um programa internacional de educação em gestão que assume uma proposta globalizada e multicultural deveria estar imbricado no que Santos (2006) identifica como a necessidade de uma produção global que de fato acontece através de uma produção localizada.

Santos (2006) faz uma distinção entre dois modos principais de produção de globalização. O localismo globalizado é o processo pelo qual um determinado fenômeno é globalizado com sucesso, seja a atividade mundial da multinacional, a transformação do idioma Inglês em uma língua franca, a globalização do *fast food* americano ou música popular, a adoção de programas como os MBAs em relação à educação internacional em gestão, ou a adoção mundial das mesmas leis de propriedade intelectual, patentes ou de telecomunica-

ções promovida agressivamente pelos EUA. Neste modo de produção de globalização o que se globaliza é o vencedor de uma luta pela apropriação ou valorização de recursos ou para o reconhecimento de uma diferença hegemônica, cultural, racial, sexual, étnica, religiosa ou regional. Esta vitória traduz a capacidade de ditar os termos da integração, da competição e da inclusão.

O segundo processo de globalização, o globalismo localizado consiste no impacto específico nas condições locais que são produzidos pelas práticas e imperativos transnacionais que decorrem dos localismos globalizados. Para responder a esses imperativos transnacionais, as condições locais são desintegradas, oprimidas, excluídas, desestruturadas e, eventualmente, reestruturadas como inclusão subalterna. Tais globalismos localizados incluem: a eliminação do comércio tradicional e agricultura de subsistência, a criação de enclaves de comércio livre ou zonas, a destruição e desmatamento maciço de recursos naturais, a fim de pagar a dívida externa, o uso de tesouros históricos, cerimônias religiosas ou lugares, artesanato e vida selvagem para o benefício da indústria do turismo global; dumping ecológico ("compra" pelos países do Terceiro Mundo de lixo tóxico produzidos nos países capitalistas centrais, a fim de pagar a dívida externa); ou no caso problematizado por este projeto de pesquisa o consumo de um conhecimento hegemônico em gestão trazido no bojo do movimento globalizante imposto de fora para dentro.

De fato estes dois processos operam em conjunto, são como faces de uma mesma moeda, mas tendem a ter seus antagonismos escamoteados sendo mais conhecidos através da globalização hegemônica que impera, também chamada de globalização neoliberal, em um movimento que acontece de cima para baixo.

A partir desse ponto e observando o cenário internacional das últimas décadas a discussão sobre globalização e educação em gestão devem considerar ainda que a construção do campo de Gestão Internacional GI foi influenciado pelos interesses políticos e diretrizes de políticas externa e internacional dos Estados Unidos durante o período da Guerra Fria, as quais representavam a perspectiva de realismo político dominante na área de Relações Internacionais (RI) (GUEDES; FARIA, 2010; IKENBERRY, 2004).

Esta perspectiva dominante estava focada na interação militar entre Estados em um contexto útil de grande instabilidade e anarquia e assumia que “grandes poderes trazem grandes responsabilidades” (JACKSON; SORENSEN, 1999, p. 88) na manutenção da paz mundial.

Este argumento explicaria por que a literatura contemporânea em GI clama por uma ‘diversidade cultural’, alinhado principalmente com os interesses científicos da academia americana sobre a multiculturalidade trazida pela globalização, mas de fato reproduz um discurso de globalização onde prevalecem claramente os interesses de uma política nacional que atuam na assimetria das estruturas de poder do sistema internacional (BANERJEE, 2011).

“A expectativa do conhecimento universal ou, mais modestamente, do conhecimento generalizável é, antes de tudo, uma posição local, e um acidente histórico das escolas de gestão, a maioria nos Estados Unidos. Mas quando tais expectativas se tornam a norma internacional – um produto a ser exportado para universidades do mundo todo – há pouco o que possa ser dito, uma vez que qualquer novidade ou contradição se tornam facilmente rotuladas como a ignorância dos ‘outros’. A ironia, evidentemente, é que essa construção social de ‘convergência’ de conhecimentos globais é a maior contribuição de nossa própria ignorância. (JACK et al., 2008, p. 881)”

Guedes e Faria (2010) apontam que na era da globalização, a literatura contemporânea no campo de GI reforça a dominação americana a serviço de seus interesses fazendo com que sua perspectiva dominante prevaleça sobre outras regiões e culturas.

Assim, pela lente crítica, internacionalização e imperialismo são virtualmente sinônimos (JAMES, 2008). A partir de uma perspectiva que privilegia a alta política de forma particular, a internacionalização de grandes corporações é definida como “práticas além-fronteiras nas quais Agências de Estado e outros atores trabalham através de instituições nacionais, direta ou indiretamente o poder do Estado, tentando alcançar claramente seus interesse e objetivos nacionais” (SKLAIR, 2001, p. 81). De acordo com uma perspectiva crítica em GI e suas conexões com RI (COX, 2007), a gestão internacional pode ser considerada um importante veículo de práticas e estratégias que conduzem os interesses de países dominantes em detrimento de outros em um amplo jogo político mundial.

Este cenário se torna importante para a compreensão sobre por que existe a manutenção do domínio da literatura nestes campos de GI e RI nas mãos dos ‘senhores’ da política global e por que existe a rejeição a crítica em termos mais amplos e gerais. Desta forma, Guedes e Faria (2010) argumentam que por diferentes razões, o maior problema neste caso é que existe uma ênfase nas dimensões políticas, econômicas, sociais e militares que influenciam diretamente o complexo processo de produção, legitimização e difusão do conhecimento acadêmico, tanto em termos nacionais quanto internacionais (GRANT; MILLS, 2006; HALLIDAY, 2001; JACK et al., 2008; LOCKE, 1996; MIR; MIR; SRINIVAS, 2004).

Negligenciar as assimetrias no sistema internacional e suas correspondentes questões políticas e culturais, tanto em termos nacionais quanto internacionais, referentes à prospecção e funcionamento de mercados, grandes corporações e conhecimento acadêmico representa um forte obstáculo para a implementação de um campo de GI verdadeiramente internacional (GUEDES; FARIA, 2010).

Assim a construção e a difusão de um campo em gestão e GI que aceite as diferenças mundiais na era da globalização, ou o exercício de um globalismo localizado (SANTOS, 2006) torna-se de crucial importância para as questões políticas relacionadas a RI. Principalmente se levarmos em consideração que instituições acadêmicas de gestão dos Estados Unidos e de outros centros do poder têm conquistado novas fronteiras. Vale lembrar que este processo tem sido apoiado por importantes instituições, como as Nações Unidas e o Banco Mundial (GUEDES; FARIA, 2010).

Estes pontos acima refletem que a educação em gestão, principalmente se relacionada ao viés internacional, atende a agenda dominante imposta pela hegemonia americana e europeia, no sentido de favorecer os interesses destes países ‘centrais’ em detrimento dos países menos desenvolvidos ou periféricos (FARIA, 2011; 2013). Assim parece legítimo o questionamento de como os programas internacionais de educação em gestão podem funcionar como mecanismos de disseminação desse conhecimento dominante, se fazendo presentes em outros países e trabalhando em ambientes multiculturais e como se dá este processo de internacionalização através do relacionamento dos diversos atores envolvidos (JACK et al., 2008).

Em termos da construção do conhecimento na área de GI, vários autores chamam ainda a atenção para o fato de que as questões de diversidade e *cross-culturalidade* devem ser tomadas como uma construção social (BODDEWYN; TOYNE; MARTINEZ, 1999). No entanto estes mesmos autores negligenciam a definição de gestão como ‘irremediavelmente política’ (CLEGG et al., 1996, p. 190) e a descrição da gestão como um processo de dominação e controle social. Dessa forma expõem o argumento de que a teoria e o conhecimento em gestão representam um “discurso político *par excellence*... e que este conhecimento político e suas teorias, de certa maneira, legitimam algumas práticas de gestão enquanto marginalizam outras”. (CLEGG; PALMER, 1996).

Dessa forma podemos notar que a disseminação da gestão pelo mundo e suas consequências são constantemente negligenciadas. Essa disseminação ocorre normalmente através da expansão de grandes empresas transnacionais que interagem com diversos públicos inter-

nacionais como profissionais e setor público em todos os locais do mundo (GUEDES; FARIA, 2010). A partir desse ponto fica inquestionável que as práticas dominantes de gestão e seu papel disseminador das ideologias hegemônicas reforçam e são reforçadas em uma época de gerencialismo crescente o que empodera ainda mais o papel das organizações no mundo global, incluídas neste escopo as organizações ou instituições de educação em gestão que operam em ambientes internacionais.

Assume-se assim que as organizações transnacionais contribuem para a aceleração do processo de globalização. Mas por muito tempo uma boa parte destas organizações com origem norte-americana utilizou sua hegemonia para impor os ritmos deste fenômeno ao mundo (IBARRA-COLADO, 2006a). Hoje esta perspectiva se torna mais problemática e complexa dada as mudanças geopolíticas e as alterações nos eixos mundiais com o surgimento de países emergentes na agenda global (ALCADIPANI et al., 2012).

O fato de grandes empresas e instituições de ensino ocuparem este cenário com tanta importância não chega a ser uma novidade. Mas é válido dar um passo atrás e revisar aqui que, historicamente, negócios, religião e Estado sempre foram os três maiores controladores e influenciadores da vida humana e eram responsáveis, em grande escala, pelas macro tendências históricas e culturais. No passado cada uma dessas instituições servia para reforçar e influenciar o poder das outras. Mesmo que em certos períodos e situações estas relações se caracterizassem por uma influência desproporcional e bastante assimétrica. Por exemplo, o Iluminismo viu o declínio da Igreja Católica em relação ao Estado (SALE, 1990).

Por outro lado, Waite, Moos e Lew (2005) defendem que hoje destas três instituições, os negócios são os mais poderosos, fornecendo as agendas e produzindo os discursos e as práticas dominantes no mundo globalizado e sendo relativamente pouco influenciados pelos outros dois.

A questão a ser discutida aqui não é se o novo papel do Estado é uma realidade. A questão na verdade é saber o quanto este processo se aprofundou e teve desdobramentos, inclusive de ordem colonial, na área da educação e que caminhos serão seguidos no futuro (HALLIDAY, 2001; WAITE; MOOS; LEW, 2005).

Assim poderíamos compreender melhor que muitas funções sociais e suas instituições correspondentes como, por exemplo, as universidades estão cercadas pelo o que Waite, Moos e Lew (2005, p. 282) denominam como o “gerencialismo rasteiro”.



Este dito “gerencialismo” reflete a maneira como a qual a mentalidade gerencial tem, através do tempo, permeado nossas instituições sociais, resultando em uma supremacia ou dominação desta perspectiva sobre outras possíveis ideologias ou formas de operar. Assim, o “gerencialismo rasteiro” privilegia a tomada de decisões baseada em dados quantitativos, assim como privilegia a resposta generalizável. Este modelo e aqueles que o aplicam estão sob seu domínio e não pode reconhecê-lo apenas como uma episteme entre as demais. Outros modelos e modos de viver/gerenciar as instituições sociais, inclusive as de educação estão fora da esfera da consciência, eles estão apenas “contidos” (POPEN, 2002).

Segundo Waite, Moos e Lew (2005), a educação, principalmente a de nível superior, dentro do contexto global, tem seguido uma tendência de crescente comodificação. Dentre outros aspectos a educação tem se tornado mais que uma *commodity* sendo comprada, vendida, trocada e afetada por todas as forças presentes no mercado. Como um exemplo, os Estados Unidos tem proposto que a educação superior esteja subordinada ao controverso tratado GATS (*General Agreement on Trade in Services*) (CAUT-ACPPU, 2002).

De acordo com este documento, o objetivo dos Estados Unidos, de acordo com Douglas Barker, secretário assistente do departamento de comércio americano é “criar melhores condições competitivas internacionais em serviços de educação com a mínima interferência do governo”.

A transformação da educação em um produto de marketing ou em uma *commodity* especialmente no que tange a educação superior e aos programas internacionais em gestão, pode resultar em mais um meio efetivo de dominação dos Estados Unidos ou de outras nações poderosas para exercer a hegemonia na produção e consumo de conhecimento. Este movimento é definido por Lather (2003) como “capitalismo acadêmico” e por Waite, Moos e Lew (2005) como o “imperialismo acadêmico”.

Este raciocínio também corrobora o conceito de *management industry*, cunhado por Abranhsen (1996), onde as escolas de negócio são citadas como lócus não apenas de formação, mas de disseminação do conhecimento em gestão.

Dentro deste preceito podemos considerar que 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 pode-se destacar os produtos e serviços relacionados à educação e a educação em gestão (*management knowledge industry*), isto além das publicações especializadas, eventos, tecnologias etc. Podemos ressal-

tar ainda que estes interesses se submetem ao pensamento hegemônico e a seus traços de universalismo e dominação (SARAIVA, 2011; HEUSINKVEL; STURDY; WERR, 2011).

Pfeffer (2004) apontam que os programas de MBA se tornaram grandes negócios com uma forte orientação para o mercado da educação na ausência de um *ethos* acadêmico unificado. Starkey, Hatchuel e Tempest (2004) argumentam que as escolas de gestão estão falidas moralmente, apoiando seu crescimento e expansão em seu próprio benefício econômico, através de programas periféricos e altamente comerciais que atendem ao mercado executivo e ao mesmo tempo reforçam em seus currículos estes mesmo valores gerenciais.

De acordo com Grey (2007) e Engwall (2007) podemos reforçar este argumento sob o ponto de vista de que a forma como as escolas de gestão ou de negócios tem se institucionalizado tem fortemente convergido em torno de um único modelo, principalmente pelo impacto dos sistemas de acreditação e ranqueamento (WEDLIN, 2006) que definem as melhores escolas e suas posições através de um processo comum de mensuração e análise. Por outro lado, Korpiaho, Paivio e Rasanen (2007) identificam a existência de pelo menos cinco modelos de educação em gestão na literatura Anglo-Americana, baseado em uma revisão de literatura realizada em três periódicos com foco nesta área. Entretanto eles negligenciam o fato de que os periódicos também são alvo de mensurações e enquadramentos semelhantes aos que sofrem a escolas de negócios e gestão. Além disso, a existência de modelos diferenciados não comprova que todos sejam igualmente utilizados e em que proporção.

De todo modo Grey (2007) aponta que o *Critical Management Education Studies* (CMES) se define a partir de sua contraposição ao *mainstream*, o que não implica que este *mainstream* seja homogêneo, da mesma forma que o próprio CMES não o é. Isto implica dizer que o CMES possui um relacionamento simbiótico com o mundo que critica. De todo modo é preciso ressaltar que Thrift (2005, p. 6) argumenta ainda que as escolas de gestão sejam parte de um ‘circuito cultural do capitalismo’, no qual o próprio conhecimento sobre o capitalismo é produzido, reconhecido e disseminado.

Na área da educação, o GATS cumpre o papel de constranger e impor continuamente uma determinada dominação multicultural em corporações e organizações em um mercado global onde “a base para políticas nacionais de produção de conhecimento podem já estar corroídas pelo contexto do mercado livre de um conhecimento que atende aos interesses econômicos” (ROBERTSON; BONAL; DALE, 2002, p. 494). Esta erosão corresponde à pró-

pria fragilidade do tradicional papel das universidades, que seria a busca da essência do conhecimento (de maneira intrínseca):

“... O coração do dogma acadêmico é a busca do conhecimento para o seu próprio bem. O conhecimento e o processo de conhecer devem ser bons para eles mesmos, e a universidade, acima de todas as instituições, é, ou deveria ser, devotada exclusivamente a este propósito. Investigar, procurar, organizar e contemplar o conhecimento, isto é o que representa uma universidade...” (NISBET, 1971, p. 6).

A globalização e as forças competitivas do mercado tem potencializado o crescimento da indústria do conhecimento que por sua vez afetam profundamente as sociedades e a essência do significado das instituições de ensino. Na cultura global a universidade, como outras instituições de educação, devem investir seus esforços no mercado do conhecimento, com traços de instituições empreendedoras (DELANTY, 2002; ZAJDA, 2005b).

A educação como um todo e, os programas internacionais de educação em gestão especificamente, funcionam estreitamente relacionados com estas tendências sociais de espectro mais amplo. Ambas influenciando um ao outro. De acordo com Waite, Moos e Lew (2005) poderíamos ficar pessimistas enquanto observadores, uma vez que notamos que a ideologia comercial/ negocial/utilitária ganha cada vez mais projeção global através das ações impostas pelos Estados Unidos e pelas grandes corporações internacionais. Mas também estas não seriam situações imutáveis ou estáticas, é necessário que sejam observadas e criticadas como um cenário em curso, que está em ação. Ou mais que isso, dentro da lógica do *management industry* e do *management knowledge industry* podemos inferir que a divisão internacional relacionada a produção da globalização, inclusive os mecanismos que se operam através de processos como os dos programas de educação internacional em gestão, tendem a assumir o seguinte padrão: os países centrais especializam-se em localismos globalizados, enquanto aos países periféricos só resta à escolha de aceitar os globalismos localizados, em um movimento onde manda quem pode e obedece quem tem juízo. (SANTOS, 2006).

Assim, a partir desse ponto, cabe indagar como o caso selecionado exerce seu papel central e dominante em relação aos países periféricos com os quais mantém atividades no que diz respeito a produção e ao consumo de conhecimento em gestão.

Desta forma, adotamos como um dos critérios de análise para esta pesquisa, as motivações para a escolha dos parceiros internacionais de um programa internacional de educação em gestão. Ainda devemos indagar se estas motivações estão relacionadas ou contemplam a disseminação do conhecimento e a aceitação de um conhecimento legítimo e intercultural de

seus parceiros internacionais e dos próprios participantes do programa, indivíduos de diferentes origens.

## **2.2 Dominação: países emergentes e o novo cenário global**

A globalização pode estar sendo experimentada em muitos lugares como uma força discriminatória e opressiva influenciando os países em várias frentes inclusive nos campos da gestão e da educação. O surgimento de países com economias emergentes como Brasil, Rússia, China e Índia, na ordem econômica global seria um desdobramento deste fenômeno e de suas implicações para a produção, a disseminação e o consumo de conhecimento (HURRELL, 2010; SOUDIEN, 2005).

Desta forma, trazemos à tona novamente a discussão de que a globalização e a dominação, em sua esfera organizacional se relacionam fortemente no atual contexto global o que nos traz a necessidade de compreender de maneira mais aprofundada a literatura sobre poder e dominação sob a perspectiva teórica utilizada nesta pesquisa.

Houve muitas tentativas para mapear as diferentes formas que o poder assume em organizações (ANDERSON; BRION, 2014; LATÃO, 2002; CLEGG et al., 2006; HARDY; CLEGG, 1996; MIZRUCHI; YOO, 2002; OCASIO, 2002; PFEFFER, 1981). Uma das distinções mais marcantes na literatura é entre teorias episódicas de poder (o exercício direto do poder) e as formas sistemáticas de influência (poder que está congelado em estruturas institucionais mais duradouras) (CLEGG, 1989; LAWRENCE; MALHOTRA; MORRIS, 2012). Estas duas dimensões amplas foram ainda divididas e reclassificadas por Fleming e Spicer (2007) em quatro outras dimensões: a coerção, manipulação, dominação e subjetivação.

Neste caso a dominação representa uma das faces do poder, que dentro desta perspectiva pode ser considerada sistêmica porque mobiliza recursos institucionais, ideológicos e discursivos para influenciar a atividade organizacional. Como tal, ela atua como uma face menos visível do que atos evidentes e explícitos de poder.

Uma boa parte das teorias do poder organizacional trata do processo de dominação de forma em que atores estabelecem influência através da construção de valores ideológicos que se tornam hegemônicos (ou dominantes). Fleming e Spicer (2007) argumentam que há pouca coerção ou manipulação ocorrendo abertamente nesta face do poder. Em vez disso, a dominação como dimensão do poder "molda nossas próprias preferências, atitudes e perspectivas

políticas" (FLEMING; SPICER, 2007, p. 19). Essa ideia se baseia em Lukes (2005) famoso por sua "visão radical" do poder, que compreende o poder como atividade política de tal ordem que define o próprio terreno em que os atores políticos compreendem sua situação organizacional:

"Não é o exercício supremo e insidioso do poder que pode impedir que as pessoas, em qualquer grau, deixem de ter queixas e que moldem suas percepções, cognições e preferências de tal maneira que aceitam seu papel na ordem das coisas existentes, quer por poderem ver ou imaginar alternativa a elas, ou que vejam isso como natural e imutável?" (LUKES, 2005, p. 24).

Esta abordagem do poder faz a seguinte pergunta: como são construídas as relações hierárquicas arbitrárias para parecerem inevitáveis, naturais e, portanto, inquestionáveis?

Como Schneiberg e Lounsbury (2008) afirmam, este é um corolário importante para as teorias de dominação, uma vez que "acrescenta contestação, ação coletiva, enquadramento e mobilização consciente de alternativas para repertórios conceituais de legitimação, difusão, isomorfismo e auto reprodução de uma série de práticas"(SCHNEIBERG; LOUNSBURY, 2008, p. 649)

Um exemplo útil de como a dominação evoca as atividades diárias de trabalhadores e que se adequa bem aos propósitos deste referencial diz respeito ao trabalho de Contu e Willmott (2003), onde estes autores sugerem que nada poderia ser considerado menos político do que o ato de aprender.

Como alguém poderia ser "contra" a aprendizagem? No entanto, eles demonstram como esta aparência de neutralidade é usada para punir e justificar efetivamente, e em especial, relações de desigualdade dentro das organizações, especialmente entre a gestão de topo e os membros inferiores. Como Blacker e McDonald (2000) e Vince (2001) também observam em suas investigações de aprendizagem organizacional, para muitos empregados, esta variante do poder é difícil de resistir, porque o terreno ideológico da "organização de aprendizagem" e "conhecimento organizacional" despolitiza outras formas de poder concretas que não as dominantes, fazendo-os parecer inquestionável, naturais e além do debate (ver também SWAN; SCARBOROUGH, 2005).

A dominação que ocorre por meio das organizações ocorre de variadas formas e atinge um vasto campo organizacional que frequentemente envolve complexidades, contradições e ambiguidades.

No caso desta pesquisa, devemos indagar de que forma esta estrutura de dominação, que se apresenta habitualmente de forma velada, se faz presente, e em que nuances, nos programas internacionais de gestão. Cabendo lembrar que estes programas estabelecem e de alguma forma reproduzem um fluxo de dominação do conhecimento em gestão no sentido centro/periferia, atuando de forma a serem controlados pelos países anglo-saxões e Europeus e Norte-Americanos e estarem em franco processo de internacionalização para os países periféricos (emergentes).

No momento que relacionamos os conceitos de dominação e globalização podemos argumentar que existe uma grande confusão em muitas partes do mundo quando confrontamos as questões relativas às mudanças globais e ao surgimento dos países emergentes no novo cenário global. Esta confusão diz respeito principalmente sobre quão pouco ou muito do que imaginamos ser 'nosso', a despeito do que seja realmente, desejamos ou podemos utilizar como base de para os processos de educação em geral e para a educação em gestão especificamente. Ou seja, o quão fortemente nós iremos, como integrantes de países em desenvolvimento (ou emergentes) assimilar ou não o que se tornou a cultura dominante (SOUDIEN, 2005).

Segundo Tikly (1999), o papel da educação nas partes do mundo menos desenvolvidas, periféricas, normalmente agrupadas e denominadas como do 'Sul' tem sido trabalhada ao longo tempo. As perspectivas de muitas dessas questões tem sido relatadas incisivamente obedecendo aos padrões e exemplos do mundo desenvolvido, central 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 e central, o 'Norte'. Como resultado, a educação no Sul, ou nos países emergentes, passa a ser compreendida e interpretada em relação ao Norte (AHMED; COOMBS, 1975; CARNOY, 1974; FREIRE, 1972; NASSON; SAMUEL, 1990).

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 - definidas pelo Norte. Fora desses critérios, eles passam a não têm qualquer significado e passam a ser reconhecidos como o "outro". Tikly (1999), diz ainda que esse 'outro' pode ser compreendido como um desvio ou mesmo uma aberração.

Podemos encontrar na literatura outros termos para classificar ou qualificar países em relação a outros além de ‘Norte’ e ‘Sul’, como ‘centro’ e ‘periferia’ ou ‘Primeiro Mundo’ e ‘Terceiro Mundo’ e nos parece relevante para fins deste projeto de tese rever estes termos.

De acordo com Alcadipani et al. (2012), mais que a utilização do termo ‘Sul’, a terminologia ‘Sul Global’, que surge com força nos dias atuais, se refere em termos gerais aos países pobres e/ou em desenvolvimento (ARRIGHI, 2001; ARRIGHI; SILVER; BREWER, 2003; CHANT; McLLWAIN, 2009; CONNELL, 2007; THOMPSON; REUVENY, 2009). Outro termo usualmente empregado na literatura com um significado muito próximo seria ‘periferia’, onde se percebe de forma mais explícita a condição de dependência (PREBISCH, 1959) e da teoria dos sistemas mundiais (WALLERSTEIN, 1974). É importante notar que os países que cabem nestas condições podem ser descritos ou classificados de várias maneiras. Uma forma de qualificação, já atualmente em desuso, mas que perdurou em uso por muito tempo foi o termo ‘Terceiro Mundo’. Este termo foi amplamente utilizado, por trazer em seu bojo e deixar evidente a construção hierárquica de posições em um pretenso ranking mundial, ele conseguia deixar claro que existiam lugares ‘melhores’ que outros (ESCOBAR, 1995).

No entanto, Escobar (1995) aponta que antes de considerar o ‘Terceiro Mundo’ inferior ou menos importante que o ‘Primeiro Mundo’ é necessário compreender que esta construção passa a ideia de um grupo de países inferiores ou menos desenvolvidos como algo não natural (ALCADIPANI et al., 2012). Ou seja, o que de fato acontece é que esta concepção, apesar de artificial, de que países localizados na periferia são inferiores ou piores do que os localizados no centro vêm se naturalizando de forma crescente, principalmente após a segunda Guerra Mundial, quando muitos países desenvolvidos do ocidente emergiram com a necessidade de criar uma sociedade mundial pronta a acompanhar seus ritmos de desenvolvimento industrial. Além disso, essas nações ocidentais desenvolvidas, do Norte, se posicionaram como o modelo ou padrão dominante a ser seguido e copiado pelo ‘Terceiro Mundo’ se oferecendo ao mesmo tempo como uma via para o desenvolvimento.

O rótulo de ‘Terceiro Mundo’ e a consequente categorização das nações de acordo com seu grau de desenvolvimento emergiram nesse processo como um conceito no qual ocidente e oriente, redefiniram e reorganizaram as relações de poder no mundo (ESCOBAR, 1988). Assim, o desenvolvimento se transformou em um discurso construído historicamente permitindo a compreensão de por que muitos países começaram a se assumir como subdesenvolvidos e

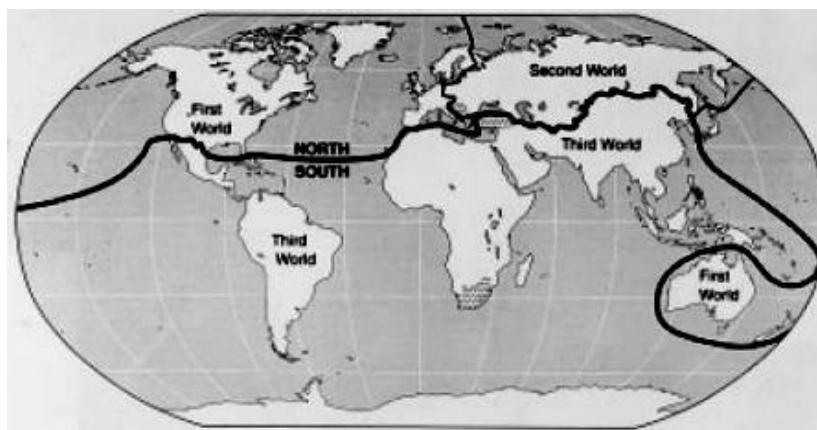
começaram a buscar um desenvolvimento subjugando suas sociedades a intervenções guiadas pelos países do ‘Primeiro Mundo’ (ESCOBAR, 1995).

O que está por trás desta 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’ ou ‘periféricos’ são os antigos países do ‘Terceiro Mundo’, na medida em que a maior parte dos países ‘menos’ desenvolvidos ou emergentes se encontra nesta posição geográfica (ALCADI-PANI et al., 2012; MIGNOLO, 2011).

De acordo com Mignolo (2000) e como podemos notar na figura abaixo, a partir da Guerra Fria houve um redesenho do mapa mundial deslocando as diferenças coloniais da antiga dicotomia ocidente/oriente ou Primeiro Mundo/Terceiro Mundo, para uma nova dicotomia Norte/Sul. A divisão Norte/Sul mostrada pela Figura 1 vai muito além de uma divisão centrada na linha do equador. Este novo modelo Norte/Sul pode ser bastante curioso, uma vez que Brasil e Austrália estão localizados no Sul, mas diferenças coloniais os colocam em “hemisférios” distintos.

Casos a parte seriam a China e a Rússia, países que por pertencerem ao segundo mundo, hoje ainda fariam parte do Norte, apesar de serem considerados países de economia emergente e periféricos.

**Figura 1 - O novo Sul**



Fonte: Mignolo (2000, p. 33)



### 2.2.1 Hegemonia, liberalismo, ordem global e o surgimento dos BRICs

Esta sessão abordará primeiramente a questão dos países emergentes e do surgimento do termo BRIC para depois, na sequência, se debruçar de forma mais aprofundada sobre as questões de subalternidade entre países do centro e da periferia.

Atualmente quando observamos o processo de internacionalização pelo qual passam os programas de educação em gestão estamos na maioria das vezes olhando em direção a certos países emergentes que tem atraído a atenção destes programas, principalmente Brasil, Índia e China. Desta forma torna-se importante compreender a dinâmica que envolve a inserção destes países emergentes neste contexto internacional.

É fato que estes três países, hoje no foco do interesse destes programas, fazem parte de um grupo de quatro países emergentes conhecidos como BRIC. Apesar de este termo caracterizá-los exclusivamente pelo viés econômico, talvez sob o ponto de vista que menos interesse a esta pesquisa, torna-se relevante que se esgote esta perspectiva antes de iniciarmos, mais a frente, uma discussão mais ampla sobre o papel destes mesmos países emergentes dentro de uma perspectiva teórica crítica e pós-colonial.

BRIC é um acrônimo que foi criado em 2001 por Jim O'Neill, chefe de pesquisa em economia global do Grupo financeiro *Goldman Sachs*, para denominar os quatro principais países do mundo classificados, na ocasião, como economicamente emergentes e destinados a ocupar cada vez mais espaço na agenda global.

As semelhanças entre seus integrantes são basicamente econômicas: diferenças culturais e geopolíticas persistem sendo pouco exploradas, e podem resultar em avanços e benefícios, ou em problemas relevantes, para a área internacional. Por outro lado, a globalização transformou os mercados de forma irreversível e catapultou empresas a níveis de atuação mundiais, trazendo à tona novos *players* e a necessidade de desempenho de novos papéis (HURRELL, 2009; RAMAMURTI; SINGH, 2009).

Devemos registrar então que o termo BRIC traz em seu bojo um conceito de novos mercados e uma perspectiva puramente econômica, que será considerada neste estudo, mas que não será suficiente para dar conta das questões políticas e culturais inseridas no contexto do surgimento dos países emergentes no processo de internacionalização de programas de educação em gestão e seus reflexos na produção, disseminação e consumo do conhecimento.

Dentro desta perspectiva nos cabe apresentar o que estes países representam economicamente para o mundo. Estima-se que até o ano de 2050 (WILSON; PURUSHOTHAMAN, 2003), os BRICs responderão juntos por um poderio econômico superior ao dos países que integram hoje o G6 (EUA, Japão, Alemanha, Reino Unido, França e Itália) (RAMAMURTI; SINGH, 2009; UNCTAD, 2011). Seguindo a projeção, este grupo abrangerá mais de 40% da população mundial e um PIB conjunto acima de US\$ 85 trilhões. Os BRICs não formam um bloco político (como a União Europeia); uma aliança de comércio formal (como o MERCOSUL – Mercado Comum do Sul e ALCA – Área de livre Comércio das Américas); e muito menos uma aliança militar (como a OTAN – Organização do Tratado do Atlântico Norte), mas estão conectados por vários tratados de comércio e cooperação assinados desde 2002. Previsões para o ano de 2050 preveem posições cada vez mais destacadas para esses países na economia mundial, como as descritas a seguir (GARTEN, 1997; VIRMANI, 2004; WILSON; PURUSHOTHAMAN, 2003).

O Brasil, que ficaria em quarto lugar no *ranking* das maiores economias do mundo, desempenharia o papel de exportador agropecuário, com produção de soja e carne bovina suficiente para alimentar mais de 40% da população mundial. A cana-de-açúcar também desempenharia papel fundamental na produção de combustíveis renováveis e sustentáveis, como o álcool e o biodiesel. Além disso, seria o fornecedor preferencial de matérias-primas essenciais aos países em desenvolvimento, como petróleo, aço e alumínio. No entanto, talvez seu mais importante trunfo esteja nas reservas naturais de água e na fauna e flora ímpares, que tendem a ocupar o lugar do petróleo na lista de desejos dos líderes políticos dos demais países (JANK; TACHINARDI, 2007; RAMAMURTI; SINGH, 2009; WILLIAMSON; ZENG, 2009).

A Rússia desempenharia o papel de fornecedor de matérias-primas, notadamente hidrocarbonetos. Mas seria também exportadora de tecnologia e mão de obra altamente qualificada, além de se manter como uma potência militar, pela característica herdada da Guerra Fria (JANK; TACHINARDI, 2007; MCCARTHY; PUFFER; VIKHANSKI, 2009; RAMAMURTI; SINGH, 2009; WILLIAMSON; ZENG, 2009).

A Índia deverá ter a maior média de crescimento entre os BRICs e deverá ocupar, daqui a aproximadamente quarenta anos, o terceiro lugar no *ranking* das economias mundiais, atrás apenas de China (em 1º) e dos EUA (em 2º). Além de potência militar, o país tem uma grande população e vem realizando vultosos investimentos em tecnologia e qualificação da mão de

obra, o que a qualificaria a se concentrar no setor de serviços especializados (JANK; TACHINARDI, 2007; RAMAMURTI; SINGH, 2009; WILLIAMSON; ZENG, 2009).

A China, em 2050, seria a maior economia mundial, tendo como base o acelerado crescimento econômico sustentado durante todo o início do século 21. Pelo tamanho da população e a disponibilidade de tecnologia, a economia Chinesa deve basear-se no setor industrial. Grande potência militar, a China se encontra atualmente num processo de transição do capitalismo de Estado para o capitalismo de mercado, processo que já deverá estar completado em 2050 (JANK; TACHINARDI, 2007; RAMAMURTI; SINGH, 2009; WILLIAMSON; ZENG, 2009).

Se observarmos este grupo fora da ótica meramente econômica, podem ser notadas mais diferenças que semelhanças entre os estes países. Rússia, Índia e China são potências militares, ao passo que o Brasil nunca se engajou em uma corrida armamentista. Os modelos de negociação da Rússia e da China ainda são impactados pela história recente de economias fechadas e pelo regime comunista. Rússia e China são membros permanentes do Conselho de Segurança das Nações Unidas. Brasil e Índia integram as Nações G4, que buscam um lugar permanente no Conselho de Segurança da ONU (HURRELL, 2009).

De acordo com Hurrell (2009), deve-se considerar que este fenômeno acontece dentro de um sistema internacional dominado pelos Estados Unidos, o que lança uma nova perspectiva crítica ao analisar o fenômeno do surgimento dos BRICs.

A partir desse pressuposto, Hurrell (2009), apresenta alguns argumentos de por que estes quatro países, como um grupo, tem sido foco de tantos interesses. O primeiro deles diz respeito a fato de que todos eles parecem dispor de recursos de poder militar, político e econômico e de alguma capacidade de contribuir para a gestão internacional em termos regionais ou globais.

O segundo argumento apresentado está centrado no fato de que estes países têm almejado certo reconhecimento internacional e que é necessário haver este interesse como parte fundamental de uma dinâmica que movimente um ambiente mundial hierárquico.

Um terceiro motivo levantado por Hurrell (2009) é ocasionado pelas relações que ocorrem dentro do grupo, entre os quatro países em questão, onde o desenvolvimento de relações tem se ampliado consideravelmente nos últimos anos. Em geral este tema é tratado nos estudos que desafiam a hegemonia americana, trazendo à tona o surgimento de um mundo multipolar, com um novo potencial para a transformação e revisão do sistema polarizado (FARIA,

2011; IBARRA-COLADO, 2006c; IKENBERRY, 2001; DOS SANTOS, 2011). Por fim, a quarta razão apontada por Hurrell (2009) diz respeito à questão de que desde a Guerra Fria, estes quatro países têm sido impactados pelo poderio dos Estados Unidos e pelas profundas transformações sociais mundiais. Todas essas mudanças têm afetado de alguma forma a potência hegemônica e essa transformação envolve uma dinâmica de poder bastante complexa, pois não se trata de uma simples mudança de eixo. Essa é uma questão que está relacionada, antes de tudo, as noções de autoridade e legitimidade.

De qualquer forma as diferenças entre estes países permanecem acentuadas em termos de poder, relevância geopolítica, importância econômica e grau de integração à economia global, traços culturais e históricos e seus sistemas políticos. Hurrell (2009) considera que tratar estes países como um grupo pode ser válido para a compreensão do fenômeno. É interessante notar que apesar da dificuldade de justificar a formação dos BRICs, estes países, ou mais especificamente Brasil, Índia e China têm estado fortemente presentes nos programas de educação em gestão, inclusive nos MBAs americanos.

De acordo com Hurrell (2009), existem duas possibilidades teóricas em uso para estudar como o sistema internacional impacta as políticas externas de Brasil, Rússia, Índia e China.

A primeira vertente teórica é de cunho econômico e está focada na distribuição de poder material. É centrada na corrente neorrealista, que é preponderantemente defendida pelo próprio sistema internacional pós Guerra Fria com o domínio dos Estados Unidos sobre as demais nações. Nesta corrente a capacidade militar e bélica tem papel de destaque e são fundamentais para o entendimento do estabelecimento de uma ordem global (HURRELL, 2010; WOHLFORTH, 1999).

Por outro lado, se olharmos especificamente para o caso do Brasil, veremos que dentro do quadro de expansão das políticas de relações internacionais, principalmente as focadas entre as novas potências emergentes surge um movimento que tende a enfatizar a identidade Brasileira e seus interesses particulares como um dos mercados emergentes em destaque no mundo contemporâneo. O ministro das relações exteriores do governo Lula, Celso Amorim, comenta que “o que muda essencialmente no Brasil é o clima, a confiança em nossa habilidade em criar uma nova agenda internacional e de ser capaz de pautar assuntos de nosso interesse”. Podemos inferir que este clima seja extensivo aos processos de produção de conhecimento em diversas áreas e que estariam naturalmente envolvidos com os processos de educação, que levaria a um consequente fortalecimento da soberania nacional.

Nesse sentido, Hurrell (2010) aponta que os Estados Unidos tem apresentado uma atitude de desconfiança, duvidando da viabilidade de alinhamentos e temendo os perigos de uma autonomia Brasileira.

Ou seja, esta autoconfiança, do Brasil (e de outros países emergentes), vem também de um forte sentimento entre os arquitetos da política externa brasileira que eles estavam corretos em sua avaliação de como o mundo estava mudando - de que a dominação ocidental que surgiu a partir da Guerra Fria era muito estreita, muito instável e também ilegítima de ser duradoura e que o poder estava mudando para longe do mundo ocidental e central (ou do Norte) para o mundo dos BRICs, ou dos países emergentes (HURRELL, 2010). Este ponto poderia representar uma transição entre um modelo de localismo globalizado para o globalismo localizado, promovendo um processo de globalização de dentro para fora e não apenas recebendo a globalização de fora para dentro (SANTOS, 2006).

A crescente importância do G-20 a partir da reunião de 2008 em Washington assumiu que a partir de 2009, este grupo, contendo as maiores economias emergentes seria o novo conselho internacional permanente de cooperação econômica, eclipsando o antigo G8. O G8 era constituído pelas oito economias mais ricas e essa transformação é um exemplo palpável das mudanças que ocorrem na nova ordem mundial. A crise financeira de 2008 acentuadamente sublinhou os pontos fortes dos recém-chegados países emergentes que estão se recuperando rapidamente, e as novas fraquezas estabelecidas pelo núcleo inicial do "G8". Tanto o sistema político internacional quanto as estruturas do capitalismo global estão em um estado de fluxo e incerteza (HURRELL, 2010; DOS SANTOS, 2011).

Além disso, devemos levar em consideração mais uma vez que esses países emergentes não são apenas importantes potências econômicas e demográficas cujos cidadãos irão tornar-se a maior parte da população humana do planeta no século XXI atuando de forma isolada no sentido de capital e mercado. É preciso reconhecer que são nações com diferentes culturas, possuidores de conhecimentos locais e com diversas condições ambientais o que pode interferir de diferentes formas na construção ou formação de uma nova fase da humanidade de desenvolvimento científico e tecnológico. Dos Santos (2011) diz 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.

Neste enquadramento a globalização, as redes e trocas de comunicação entre empresas transnacionais cada vez mais presentes na sociedade do conhecimento geram profundas trans-

formações 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).

Grande parte deste tema refere-se às diferentes nuances da subalternidade a que estes países do Sul estarão submetidos dentro do escopo de um programa internacional de educação em gestão (SANTOS, 2006). Principalmente na medida em que países como Brasil, Índia e China entram de forma maciça na pauta destes programas, mas ainda cumprindo uma agenda de pressupostos hegemônicos, a serviço do conhecimento e dos interesses do Norte. O que vemos nesse quadro é a perpetuação de um modelo de globalismo localizado, que se desenvolve através dos programas internacionais de educação em gestão em um movimento mimético e isomórfico que representa em seu formato e em seus conteúdos a imposição de escolhas unilaterais e a imposição do consumo do conhecimento.

Cabe indagar então se estas mudanças, principalmente ocorridas na área econômica, virão acompanhadas de transformações sociais e se serão suportadas por um sistema de educação próprio, capaz de criar seus padrões e não apenas importar os padrões já estabelecidos e impostos há tempos pelos países desenvolvidos. Podemos indagar ainda: será que os países emergentes que hoje integram programas internacionais de educação em gestão escolheram participar de determinado programa? Ou sempre foram por eles “escolhidos”? De que forma eles participam na escolha dos conteúdos? Mas mais importante, de que forma acontecem as relações entre estes países e o IMPM no que tange a possibilidade consideração do conhecimento local.

## 2.2.2 Os países emergentes e o conhecimento em gestão

Deve-se acrescentar que se a produção de conhecimento foi sempre dirigida para a emancipação humana (como o projeto do Renascimento e do Iluminismo alegou), deve-se fazer a ressalva de que as teorias pós-coloniais se empenham em promover a "libertação" ou descolonização tanto social quanto epistêmica. E, devemos acrescentar que a produção de conhecimento não é somente para a libertação dos povos subjugados, mas também para a autolibertação daqueles que vivem e agem dentro da estrutura de crença da modernidade e do

colonialismo, dois lados da mesma moeda. Emancipação como a libertação não significa apenas o reconhecimento dos subalternos, mas a eliminação da estrutura de poder que mantém a hegemonia e subalternidade.

Mignolo (2000), diz que a distinção entre as histórias locais e o “*design global*” torna possível compreender que foi a partir de uma história local que se deu o processo da universalidade, utilizando seus próprios interesses, e que foi dessa forma que se realizou a fundação de projetos globais. A própria estrutura do sistema mundial moderno se dá atrelada a um imaginário de frequentes mudanças em que o universal (lógico e histórico) é o seu objetivo: há uma discussão na filosofia Cristã sobre os problemas "universais" (BEUCHOT, 1981) que se tornou o próprio fundamento epistemológico do projeto prático de cristianização do mundo. Essa cumplicidade possibilitou conceber o cristianismo, e o conhecimento em filosofia cristã, como um projeto global, e, em segundo lugar, com a secularização do mundo, o conhecimento tornou-se ligado a razão e a teoria (em vez de Deus) e apoiou um novo design mundial, a missão civilizadora. A exportação de projetos epistemológicos globais encheu o espaço do conhecimento como missão civilizadora e tornou-se central no domínio da educação (GONZALBO AIZPURU, 1990; OSORIO ROMERO, 1990; VISWANATHAN, 1989). Dentro de histórias locais do mercantilismo colonial (séculos XVI e XVII) e do capitalismo colonial (final do século XVIII ao século XX), na América Latina, Ásia e África, as conexões explícitas entre conhecimento e interesse ficam mais difíceis de serem escondidas.

Historicamente o ocidente ‘desenvolvido’ e central tem ao longo do tempo agido de forma colonizadora sobre outras regiões mundo de forma a impor sua vontade, inclusive sob o discurso legitimador de que estaria praticando um processo ‘civilizatório’, benéfico a estes lugares ‘menos’ desenvolvidos. Desta maneira os movimentos europeus colonizadores pretendiam ‘civilizar’ muitos lugares sob o pretexto de que os locais (e as pessoas que ali habitavam) não eram civilizados (ESCOBAR, 1995).

Anos após o fim do período colonial, a mesma lógica colonizadora foi seguida pelos Estados Unidos enquanto pretendiam desenvolver e modernizar as nações do ‘Terceiro Mundo’ (MIGNOLO, 2000). Mais que isso, da mesma forma que a ideologia desenvolvimentista, a gestão assumiu um papel crucial neste contexto, uma vez que é através dela, em última análise que este processo acontece. Cooke (2004) ressalta que o relacionamento e as implicações desta gestão originada no Primeiro Mundo sobre o Terceiro Mundo foi construída sobre uma base do que significa a gestão para o Primeiro Mundo. Sendo relevante trazer a tona que o

campo da gestão e dos estudos organizacionais está associado a um lócus de produção de periódicos, textos, artigos e onde as próprias escolas de gestão e negócios através de seus acadêmicos e praticantes ficam cegas ao que existe fora do Primeiro Mundo (SANTOS, 2006).

Ou seja, a gestão passa a ser um poderoso instrumento para a obtenção de sucesso na empreitada de desenvolvimento e modernização do dito Terceiro Mundo. Assim, ela ajuda a própria construção do conceito do Terceiro Mundo. O que passa a existir então é uma verdadeira intervenção de um processo político em outros Estados (COOKE, 2004).

Dessa forma o estilo americano de gestão se naturalizou através dos discursos e práticas relacionadas ao desenvolvimento (FERES, 2010). Este estilo americano de gestão foi propagado por diferentes regiões do mundo como sendo o modelo correto de praticar e pensar a gestão, inclusive através do reconhecimento de universidades e escolas de gestão dos EUA que passaram a ocupar o local do *mainstream* do conhecimento na área (ALCADIPANI, 2010; JACK et al., 2008; FERES, 2010).

Na verdade, usar o conceito de ‘periferia’ em relação à gestão e ao conhecimento organizacional envolve um problema adicional, já que alguns países ocidentais também podem ser considerados periféricos ao estilo americano de teorização da gestão e educação (MERILAINEN et al., 2008). Por exemplo, a educação em gestão em alguns países europeus, até mesmo no Reino Unido, sofreu um processo de americanização (TIRATSOO, 2004).

A consequência disso tem sido que o conhecimento organizacional e em gestão tem assumido características unidimensionais se transformando em uma disciplina e uma prática sob a influência epistêmica colonial norte-americana (ALCADIPANI; ROSA, 2011; IBARRA-COLADO, 2006a).

Dessa forma, a gestão como um corpo de conhecimento e como um conjunto de práticas tem sido disseminada globalmente como um fenômeno de influência anglo-saxônica que modela e afeta o conhecimento em gestão produzido no ‘Sul’ ou na “periferia”, o que reforça o conceito de Santos (2006) de globalismo localizado, ou imposto de fora para dentro.

Assim, apesar de adotar um discurso de internacional ou universal, o conhecimento em gestão traz em si um forte etnocentrismo hegemônico, marginalizando as ideias do Sul (ou de países periféricos) e criando espaço para a homogeneização relacionada à forma de pensar do Norte dominante (ALCADIPANI, 2010; ALCADIPANI; ROSA, 2011).



É preciso considerar ainda que o conhecimento original dos países periféricos é amplamente categorizado e considerado através de um filtro do centro (Norte), deixando claro que ele deve compreender o conhecimento vindo de fora. Nesse caso pode-se indagar em que medida este conhecimento primitivo seria admitido ou realmente produzido. Ou em outras palavras, não poderia se afirmar que neste espaço ocorre o fenômeno do localismo globalizado (SANTOS, 2006). Por outro lado, acadêmicos do Sul têm empreendido esforços para pesquisar no passado e no presente as contribuições deste conhecimento original e quase sempre o fazem dando ênfase a argumentos que também foram utilizados para depreciar e marginalizar este conhecimento do ‘outro’, assumindo de maneira ingênua um papel vitimado. Dessa forma termos como conhecimento original ou *indigenous knowledge* passam a trazer e sugerir certo romantismo o que encoraja a idealização e confirma um preconceito (TSUI, 2004) e também facilita a instalação de um globalismo localizado (SANTOS, 2006).

De toda forma, Alcadipani et al. (2012), apontam que o estudo do conhecimento organizacional e em gestão no Sul (ou periferia) tem sido largamente negligenciado e quando ele aparece em discussão, normalmente está posicionado em espaços pré-determinados destinados a eles que considerados exceções ou locais ‘especiais’ como os *special issues* de publicações internacionais. O que nos leva a refletir se os programas internacionais de educação em gestão também não funcionam como mais um limitador deste espaço.

Podemos observar também que existe uma imposição universal da língua anglo-saxônica na produção acadêmica o que por si já facilita os aspectos hegemônicos de dominação do Norte (centro) sobre o Sul (periferia). Este ponto também é relevante quando consideramos a produção e a compreensão de um conhecimento original voltado às teorias e as práticas locais originais destes países emergentes (ALCADIPANI et al., 2012). Mais uma vez podemos traçar um paralelo com os programas internacionais de educação em gestão que utilizam o inglês como língua dominante para a realização dos cursos.

Por outro lado, de acordo com Dos Santos (2011) o capitalismo e suas instituições de apoio perderam muito de seu dinamismo e não mais regulam a economia mundial. Novos poderes estão surgindo e provocando mudanças importantes que, embora ainda não substanciais o suficiente para mudar o sistema de mundo completamente, representam uma transição para uma nova ordem mundial. As potências continentais e emergentes como Brasil, Rússia, Índia e China e processos de integração regional irão desempenhar um papel fundamental na organização deste novo sistema mundial, onde deverá existir a adoção de uma filosofia políti-

ca que apoie o desenvolvimento de forma plural, democrática e igualitária para a civilização global.

Dos Santos (2011) se refere a uma pesquisa internacional realizada pelo *Pew Research Center* que indica a desaprovação da opinião pública mundial com a política internacional dos Estados Unidos. Estes estudos sugerem que as pessoas preferem um tipo de capitalismo que não esteja diretamente envolvido com a hegemonia americana. Parece haver uma nova compreensão global que se afasta do caminho sem alternativas imposto e endossado pela mídia onde não existiriam possibilidades novas para uma redistribuição do poder mundial. Neste caso podemos refletir que se uma boa parte do projeto capitalista se encontra centrado nas grandes corporações transnacionais e em suas práticas disseminadas por todo o mundo, o conhecimento hegemônico em gestão e o fluxo deste conhecimento se espalha pelo mundo e passa a ter uma forte ênfase na manutenção deste poder. Assim o conhecimento em gestão se investe de um caráter dominador através de práticas empresariais, e também dos programas internacionais de educação em gestão. A grande questão passa a ser como os programas como o IMPM, em sua posição particular como um marginal do centro e sua posição crítica em relação ao demais MBAs, consegue realizar este projeto na perspectiva de seus participantes, rompendo de alguma forma a hegemonia americana e dando aos países emergentes nos quais atuam a possibilidade de participar ativamente e de forma localizada, da criação de um novo conhecimento em gestão. Pois, de acordo com Santos (2006), seria a partir do localismo globalizado, ou ao respeito das particularidades locais, que poderia se contrapor o poder hegemônico de uma globalização localizada.

Cabe ainda ressaltar nesta discussão que atualmente os programas internacionais de educação em gestão assumem um discurso e uma estratégia de amplo interesse nesses países do Sul ou emergentes ou periféricos, mas utilizam apenas o idioma inglês em suas salas e atividades, a princípio sob a alegação de que se trata do idioma universal, principalmente no que tange à gestão, fato que sempre nos leva, de forma recorrente, a considerar a imposição e a hegemonia dos países anglo-saxônicos.

Além disso, as práticas relacionadas ao conhecimento organizacional e em gestão do Sul são geralmente problematizadas sobre preconceitos e pressupostos negativos e retratam o Sul como descolados de um todo global, representando apenas práticas domésticas de menor importância que seriam disfuncionais e não teriam a forma ideal, eficaz e moderna de gestão adotados no Norte. Alcadipani et al. (2012) chama a atenção para o fato de que estas limitações

epistemológicas sob a perspectiva dominante foram recentemente criticadas e postas a prova por Jack et al. (2008), apesar de existirem ainda outros exemplos anteriores similares dessa crítica (RAMOS, 1996; OSZLAK, 1977; SUAREZ, 1975).

No mundo atual, de fato, o conhecimento organizacional e em gestão é intrinsecamente híbrido, sendo criado, transformado, adaptado e mesmo reimportado em alguns casos (IBARRA-COLADO, 2011). De qualquer forma acontecimentos locais ou domésticos podem ser facilmente identificáveis, para o caso de serem considerados úteis a uma eventual exportação e aplicação no Norte ou nos países desenvolvidos. Este fato pode ser observado nos anos 80 quando houve uma valorização das práticas de gestão japonesas com grande aplicação e interesse nos Estados Unidos. Hoje países como Índia e China ocupam este lugar, mas de forma ainda controlada e sob os holofotes dos países dominantes (CAPELLI et al., 2010).

Como Alcadipani et al. (2012) colocam, ainda pode ser cedo para qualquer tipo de generalização quanto a questão do conhecimento organizacional e em gestão com relação ao Sul Global, inclusive pelo fato destes países emergentes que o compõem serem tão distintos entre si.

Em resposta a esta situação e em termos de procurar uma maneira de abordar a educação em gestão no Sul que não resvale na interpretação dela ser o ‘outro’ presente no discurso educacional de *mainstream*, é necessário adotar uma perspectiva que esteja atenta a complexidade da experiência educacional nos países emergentes. Ou seja, na opção e relação destes países com a produção, a disseminação e o consumo do conhecimento (SOUDIEN, 2005; ZAJDA, 2005b). Tal perspectiva deve reconhecer o relacionamento, e frequentemente as dependências que existem entre os sistemas educacionais e de gestão do Sul e do Norte dentro de um cenário de mudanças rápidas, onde uma presença hegemônica mais forte pode estar dando lugar a novos tipos de relacionamentos. Devemos também considerar que influências e forças internas conferem a um país seu caráter educacional. A educação no Sul deve ser compreendida a partir de circunstâncias relativas aos relacionamentos internos e externos, relacionadas a interações verticais (Norte-Sul) e interações horizontais (Sul-Sul). Dessa forma é preciso entender como se formam as conexões entre países, corporações e indivíduos nos programas internacionais de educação em gestão.

Neste cenário mundial e no momento em que ocorrem tantas mudanças no desenho global com o surgimento dos países emergentes no Sul, novas relações entre eles, ou a formação do novo Sul global, nos parece que os programas internacionais de educação em gestão que

atuam justamente neste novo ambiente, com participantes multiculturais e com aulas ocorrendo em países do Norte e do Sul podem refletir e servir como base de problematização para as questões que envolvem a construção de uma nova dinâmica mundial. Além disso, é importante notar que além da forma, o conteúdo destes programas também se relaciona com o cerne desta questão, pois trata de como o viés dominador das práticas e teorias de gestão, muitas delas aplicadas através de MBAs, normalmente são disseminadas pelos países no Norte e passam a ser consumidas, rejeitadas ou adaptadas em outros locais, agora localizados no Sul.

Dos Santos (2011) chama a atenção para o fato de que, além dessa rede, há uma forte cooperação entre as universidades e centros de pesquisa no Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul que visa o estudo sistemático do futuro destas potências econômicas emergentes. O que indica uma preocupação com a formação de um conhecimento próprio e que se tenta livre de influências hegemônicas.

Em resumo indagamos como ocorre a dominação do conhecimento em gestão através da atuação de um programa de educação em gestão (IMPM) através de sua atuação em países emergentes como Brasil, Índia e China.

### 2.2.3 A periferia, o lócus brasileiro e o conhecimento em gestão.

O discurso atual elaborado nas teorias pós-coloniais, incluindo a proposta da descolonização como recurso emancipatório, já encontrava eco há bastante tempo em perspectivas teóricas construídas por autores locais, inclusive brasileiros, desde o século XX, como a exemplo da redução sociológica de Guerreiro Ramos.

O que é corroborado pela seguinte citação:

"Como Spivak sempre ressaltou, ao negar que estamos escrevendo como pessoas cuja consciência foi formada como sujeitos coloniais negamos a nossa história. No entanto, a consciência que temos de nós mesmos como sujeitos coloniais é constantemente modificada por nossa própria experiência. e pela relação que estabelecemos com as nossas tradições intelectuais". (DAS, 1989, p. 310)

Dessa forma, cairíamos em uma falácia se não abordássemos, a este ponto, o trabalho dos críticos nacionais que há décadas levantam suas vozes para defender a possibilidade, e mais que isso a necessidade, da adaptação e da criação de conhecimentos centrados nas realidades locais.

Afinal, já advertia Guerreiro Ramos (1996, p. 14), “Estudar a redução sociológica a fundo, seguir o menor sinal que existe dela e impulsioná-la e praticá-la, é nobre tarefa para os sociólogos latino-americanos, sobretudo para aqueles que se acreditam com direito a pertencer ao setor intelectual não colonizado academicamente”.

Cabe notar que Guerreiro Ramos (1996), expressa sua opinião de que não se trata de advogar ou condenar a importação de conhecimentos. Todos os países são importadores de ciência. O que se trata, no caso, é de como importar. Logo o que se preconiza é a substituição da atitude hipercorreta em face de tal produto pela atitude crítico-assimilativa. E a questão não fica centrada apenas na sociologia, mas em todas as áreas científicas.

A personalidade histórica de um povo se constitui quando, graças a estímulos concretos é levado à percepção dos fatores que o determinam. Desta forma, podemos argumentar que a identidade do Brasil atual, como país emergente, e como agente passivo ou ativo na produção e no consumo de conhecimento em gestão se forma também através de fenômenos como o estudado nesta pesquisa (FERES, 2010; IMAS, 2010).

Neste movimento dialógico que relaciona os países emergentes ou periféricos (com passado colonial ou não) aos países hegemônicos e centrais podemos recuperar a discussão de que sempre houve ação por parte dos primeiros contra seus exploradores. Mas eram ações ou reações que poderiam ser comparadas a um processo ecológico, a uma competição animal por espaço, alimentos e riquezas, embora não pudessem deixar de ter, tratando-se de populações humanas, um conteúdo também cultural. Mas a reação ao colonialismo que hoje se verifica em algumas partes do mundo é, quanto ao caráter, distinta das anteriores. É a reação contra o colonialismo considerado como sistema. É o local que tenta se tornar universal, global e pretende ser também sujeito de seu próprio destino (LUKES, 1975; CASTRO GOMEZ, 1996; RAMOS, 1996; SANTOS 2006).

Assim, Guerreiro Ramos defende que é requisito imprescindível que comece a surgir cada vez mais ciência nos países periféricos. Afinal, é também a condição indispensável para que o cientista (de diversas áreas) desses países se libere da “servidão intelectual”, transcenda a condição de copista e repetidor e ingresse em um plano teórico eminente. Afinal, como o próprio Guerreiro Ramos (1996, p. 93) coloca, “Redução é precisamente o contrário de repetição”.

Este é um desafio inerente aos estudos internacionais, propiciar ao outro a possibilidade da “redução” uma vez que opera com diversos filtros em cada contexto. Por outro lado o que

vemos acontecer na prática é o vício eurocêntrico, norte-americano e central presente de forma drástica na área da gestão, expresso no academicismo hegemônico (JACK et al., 2008).

Dessa forma o pensamento de fronteira pode ser usado indistintamente para caracterizar uma nova maneira poderosa e emergente, de absorver e deslocar formas hegemônicas de conhecimento na perspectiva do subalterno (MIGNOLO, 2000). O pensamento de fronteira não é uma nova forma de sincretismo ou hibridismo, mas um campo de batalha intenso na longa história de subalternização colonial de conhecimento e da legitimação da diferença colonial. Nesse ponto se insere o trabalho de outro intelectual brasileiro, o antropólogo Darcy Ribeiro, que trabalhou de forma bastante concreta e precursora a questão da "subalternização do conhecimento". Ele representou um importante marcador para os estudos da subalternização do conhecimento no "terceiro mundo", mais especificamente no Brasil. Ele defendia que se deveria fazer uma distinção sobre o fato de não ser um antropólogo do primeiro mundo, e que isso trazia a tona uma clara diferenciação entre a localização do objeto de estudo, e a localização do sujeito a se estudar.

Para citarmos outro autor nacional que defende esta perspectiva, Theotonio dos Santos (2011) ressalta que o trabalho de Raul Prebisch foi determinante para compreensão do sistema econômico mundial através do ponto de vista dos países emergentes. Prebisch (1959) em sua obra sobre o capitalismo periférico reconhece a importância da teoria da dependência para uma visão científica aplicada aos países emergentes.

Assim nos cabe compreender de que forma, e em que tipo de mundo se opera estas mudanças do desenho global. Dessa forma a diferença colonial funciona como o espaço onde a colonialidade do poder é promulgada. É também o espaço onde a restituição de conhecimento subalterno está ocorrendo e onde o pensamento de fronteira está emergindo. A diferença colonial é o espaço onde as histórias locais reinventam e implementam projetos globais, é o espaço onde os projetos globais tem que ser adaptados, aprovados, rejeitados, integrados, ou ignorados. A diferença colonial é, finalmente, a localização física, bem como imaginária onde a colonialidade do poder está em ação no confronto de dois tipos de histórias locais exibidos em diferentes espaços e tempos em todo o planeta.

Essa questão deve ser mais aprofundada, principalmente no que tange a divisão entre cultura e conhecimento, que por vezes se torna nebulosa (MIGNOLO, 2000).

Em geral os países centrais se dizem interessados nas culturas locais, passando uma falsa impressão que dentro deste conceito estaria presente os conhecimentos locais. Mas vemos

na prática que isso não acontece. Pelo contrário, por vezes, o foco excessivo nas cores locais com um sentimento e interpretação folclórica afastam a possibilidade da consideração dos conhecimentos científicos destes locais.

Reforçando este argumento, Mignolo (2000) é da opinião que uma das principais contribuições da conversa acadêmica em torno do pós-colonialismo, além do eurocentrismo e do ocidentalismo, é mudar a relação entre os locais geográficos e históricos da produção de conhecimento. O imaginário do sistema mundial em seu modelo moderno / colonial está localizado na produção de conhecimento realizada na Europa e nos Estados Unidos.

Existe um movimento em curso onde as epistemologias não ocidentais ou periféricas são algo a ser estudadas e descritas (mas sempre pela visão central). No próprio ato de descrever conhecimentos e costumes ameríndios ou orientais, eles foram destacados a partir da grande tradição greco-romana, que foi a base da moderna epistemologia hermenêutica. Assim, a "Modernidade" foi imaginada como a casa da epistemologia. O papel central que as ciências sociais começaram a ocupar após a Segunda Guerra Mundial foi paralela à configuração de áreas de estudos e ampliou a geopolítica da produção de conhecimento ainda mais em direção ao Atlântico Norte (MIGNOLO, 2000).

Porém, cabe ressaltar que paradoxalmente, um objeto de descrição colonial no século XVI (as Américas) tornou-se um local geohistórico central para a produção de conhecimento no século XX. Este ciclo é o fundamento histórico da maioria das conversas sob o rótulo da pós-modernidade e a caracterização de um presente histórico em que tal discurso é possível.

Assim é importante pontuar que o pós-colonialismo é tanto um discurso crítico que traz para o primeiro plano o lado colonial do "sistema mundial moderno" e da colonialidade do poder embutida na própria modernidade, bem como um discurso que muda a relação entre os locais geohistóricos (ou histórias locais) e a produção de conhecimento.

Assim o reordenamento geopolítico do conhecimento manifesta-se em duas direções diferentes, mas complementares:

O primeiro, a crítica da subalternização da perspectiva dos saberes subalternos (DUSSEL, 1996), e o segundo, o surgimento do pensamento de fronteira como uma nova modalidade epistemológica no cruzamento do mundo ocidental com a diversidade de categorias que foram suprimidas sob o ocidentalismo (como afirmado pelas tradições greco-romanas como o lócus da enunciação, nos séculos XVI e XVII), do orientalismo (como uma objetivação do lócus do enunciado como "alteridade"), e os estudos de diversas áreas (como uma objetivação

do "Terceiro Mundo", como produtor de culturas, mas não de conhecimento) (MIGNOLO, 2000).

Assim se continuarmos a nos debruçar sobre a argumentação relativa ao local de enunciação vemos que ela pode ser mais bem compreendida se buscamos Pletsch (1981) um pouco mais. A força de seu argumento reside no fato de que a redistribuição do trabalho acadêmico e científico não é paralelo a mudança política e econômica de mundos culturais. Ou, como explica:

“termos que evocam o etnocentrismo, a condescendência, o imperialismo, e a agressão foram sistematicamente substituídos por termos aparentemente neutros e científicos - eufemismos. Não só ex-colônias tornaram-se "países em desenvolvimento" e tribos primitivas tornaram-se "povos tradicionais", mas o departamento de guerra e da marinha do governo dos Estados Unidos foi transformado em departamento de "defesa" (...) Teria sido simplesmente impossível explicar a necessidade de ajuda externa e das vastas campanhas militares em tempo de paz com as categorias anteriores, mais claras do que a nova denominação, empacotada no âmbito do mundo dividido em dos três guarda-chuvas.” (PLETSCH, 1981, p. 575)

Mignolo (2000) chama atenção para o fato da construção da ideia de modernidade estar ligada à expansão europeia, como forjada por intelectuais europeus. O que se deu de forma poderosa o suficiente para durar cerca de 500 anos. Assim, discursos e teorias pós-coloniais começaram efetivamente a questionar e a desafiar de forma por vezes inesperada que esta hegemonia construída por aqueles que pressupunham a ideia de uma modernidade como um período histórico e, implicitamente, como o seu único lócus de enunciação - um lugar de enunciação que no nome da racionalidade, ciência e filosofia afirmou o seu próprio privilégio em detrimento de outras formas de racionalidade, ou sobre o que, do ponto de vista da razão moderna, era irracional.

Desta maneira podemos concluir que as teorias pós-coloniais estão construindo um novo conceito de razão como lócus diferencial de enunciação. Mas o que significa "diferencial"? Diferencial, aqui, significa em primeiro lugar um deslocamento do conceito e das práticas das noções de conhecimento, da ciência, da teoria e da compreensão articulada durante o período moderno (MIGNOLO, 2000).

Mignolo (2000) resume, baseado no trabalho de Dussel (1996), os elementos que constituem o mito da modernidade:



## Quadro 2 – Elementos que constituem o mito da modernidade

(1) A Moderna civilização (Europeia) entende-se como a mais desenvolvida, a civilização superior;
(2) Este sentimento de superioridade a obriga, na forma de um imperativo categórico a “desenvolver” (civilizar, elevar, educar) as civilizações mais primitivas, bárbaras, subdesenvolvidas;
(3) O caminho de tal desenvolvimento devia ser seguido pela Europa em seu próprio desenvolvimento da antiguidade e da Idade Média;
(4) Quando os bárbaros ou os povos primitivos se opõem a este processo civilizador, a práxis da modernidade deve, em última instância, recorrer à violência necessária para remover os obstáculos à modernização;
(5) Essa violência, produz de muitas maneiras diferentes, as vítimas (o colonizado, o escravo, a mulher, a destruição ecológica da terra, etc.) com o caráter de participantes em um processo de sacrifício redentor;
(6) Do ponto de vista da modernidade, o bárbaro ou o primitivo ocupa um estado de culpa permanente (mesmo quando se opõe ao processo civilizatório). Isso permite que a modernidade se apresente não apenas como inocente, mas também como uma força de emancipação que resgata a culpa de suas vítimas;
(7) Dado este processo de "civilização" e seu caráter redentor, o sofrimento e os sacrifícios (ou os custos) da modernização impostas aos povos "imaturos", escravos, raças, o sexo "fraco", etc., são inevitáveis e necessários.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Dussel (1996, p. 75).

Assim, a partir de uma perspectiva brasileira, que nos coloca de um dos lados desta divisão mundial, sabidamente o lado não hegemônico em termos de produção de conhecimento, podemos dizer que a epistemologia moderna, que foi capaz de subalternizar outras formas de conhecimento, construiu e assumiu uma perspectiva universal de observação a partir de um lócus de enunciação privilegiado (CASTRO-GOMEZ, p. 155).

Teorias certamente viajam, e o fazem em todas as direções: da esquerda, da direita e do centro para a periferia. Mas como elas são utilizadas ou interpretadas quando viajam por suas diferenças coloniais e como são consumidas? Elas são apenas ensaios hipotéticos em um novo cenário ou enfrentam seus limites reais nesse novo cenário? A resposta de Mignolo (2000) para algumas dessas questões é que pode haver um sim para a segunda possibilidade uma vez que no ponto de chegada seja considerada e mantida a diferença colonial. É também pela existência desta diferença colonial, que ele continua a argumentar, que novas epistemologias estão surgindo.

Dentro deste quadro e dentro da perspectiva crítica e nos posicionando como pesquisadores latino americanos não podemos deixar de considerar como tem acontecido nos últimos tempos a divisão da produção do conhecimento em gestão em nosso planeta. No recente trabalho de Murphy e Zhu (2012) estes autores demonstram através de sua pesquisa que a pro-

dução 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 um mapa. Eles 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 a concentração exacerbada da produção do conhecimento em gestão nas mãos dos países desenvolvidos, mas o desequilíbrio e a dominação imposta por este conhecimento.

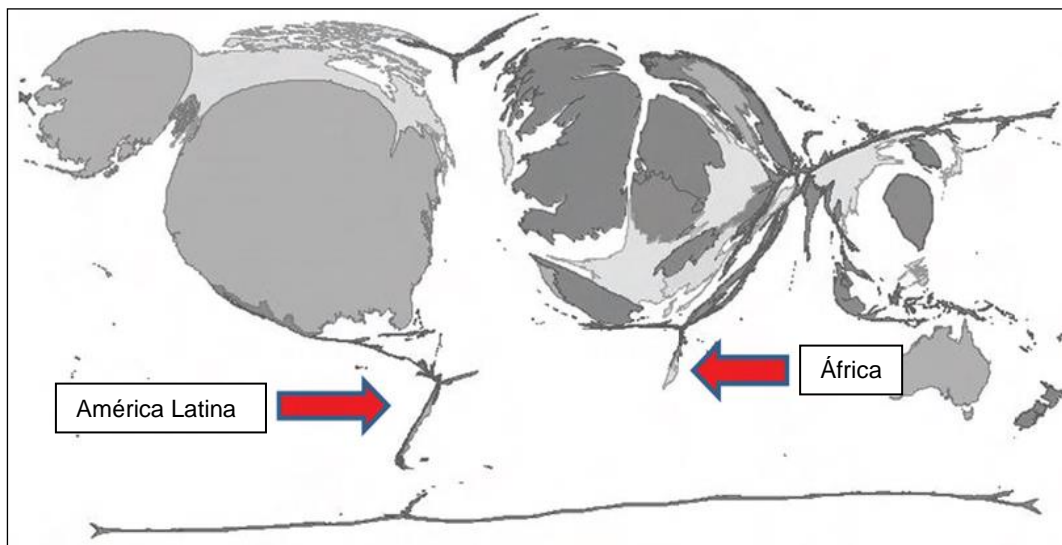
Murphy e Zhu (2012) também apontam que na Ásia esta distorção aparece de forma notável e que China e Índia, apesar de sua grande população e do fato de haver a previsão de que estejam entre as maiores economias mundiais até 2020 estão extremamente mal representadas nos números referentes à produção de um conhecimento local em gestão. 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. A seguir, nas figuras 2 e 3 a distorção da produção do conhecimento em gestão pode ser vista sobre as ilustrações dos mapas mundiais, onde os territórios correspondentes a Europa, com ênfase no reino Unido e Estados Unidos ocupam um espaço muito superior no desenho do que a América Latina, a África e a Ásia.

**Figura 2 - Projeção de Mapa Mundi padrão**



Fonte: Zhu e Murphy (2012).

**Figura 3 – Projeção de Mapa Mundi distorcido, representado pela localização da produção em gestão**



Fonte: Murphy e Zhu (2012).

Assim nos cabe relacionar se o fenômeno da dominação do conhecimento em gestão que ocorre no escopo da produção e do consumo do conhecimento através de programas internacionais de educação em gestão em seu movimento de continua aproximação com países emergentes, não estaria reforçando, e em que medida, este círculo vicioso estabelecido no campo da administração.

Desta forma indagamos se frente a atual situação mundial, onde despontam no cenário econômico os ditos países de economias emergentes e na medida em que fica claro o interesse dos países do Norte (ou centro) em internacionalizar seus programas de educação em gestão criando parcerias com estes países, se este movimento virá acompanhado de transformações no quadro de assimetrias, desequilíbrio e dominação encontrado hoje entre estas nações centrais e periféricas. Ou seja, devemos considerar como este fenômeno social se desenvolve e se será passível de transformação permitindo um sistema de educação capaz de criar padrões próprios e não apenas capaz de importar os padrões já estabelecidos e impostos há tempos pelos países desenvolvidos.

### **2.3 A abordagem intercultural na educação em gestão**

Uma das dificuldades de qualquer projeto que tenha intenção de ser crítico e de contribuir para a transformação de um domínio intelectual de pesquisa é alcançar um consenso de

como representar este domínio antes de interrogá-lo. Neste caso representar significa construir parcialmente enquadramentos através dos quais um objeto possa emergir. Desta forma a revisão que segue tenta de alguma forma oferecer um panorama para a compreensão do campo dos estudos interculturais onde cabe ressaltar toda a nebulosidade e desafios envolvidos para que a partir daí possamos melhor compreender as nuances da dominação do conhecimento que se estende dentro da produção e do consumo do conhecimento em gestão no processo de internacionalização dos programas de educação em gestão, suas implicações e interfaces com diversos atores internacionais, desde instituições parceiras até os participantes de diversas culturas que compõem o programa.

De acordo com Jack e Westwood (2009) a topografia deste terreno é marcada pela variedade de trabalhos teóricos e empíricos conduzidos em sua maior parte por acadêmicos de áreas como GI e Negócios Internacionais (NI). Estes trabalhos, predominantemente, se referem à natureza e aos efeitos da prática de gestão, ocorrida em um contexto internacional e comparativo e tem seu foco na cultura, como uma variável que supostamente teria a capacidade de explicar as diferenças observadas na prática.

Entretanto Jack e Westwood (2009) observam também que este terreno é mais complicado do que pode parecer. Em primeiro lugar por suas questões serem estudadas por uma série de diferentes subdisciplinas como estudos organizacionais, sociologia, recursos humanos ou comportamento organizacional. Além disso, ainda ocorrem sobreposições e transversalidades com as áreas de GI e NI. De alguma forma existem múltiplas influências e perspectivas, onde cada uma tenta se sobressair e influenciar as demais.

No que tange as questões de gestão internacional e suas interfaces com os estudos interculturais, Boyacigiller et al. (1996) argumenta que se trata de uma perspectiva comparativa que deve ultrapassar o conceito cultural sendo de fato uma comparação mais ampla entre nações. Nesse sentido tendemos a concordar com este autor, uma vez que nos interessa particularmente criar uma distinção entre cultura e conhecimento, ou conhecimento em gestão (MIGNOLO, 2001). Jack e Westwood (2009) dizem que, por outro lado, deve-se considerar ainda que existem aqueles que compreendem a gestão internacional sob uma perspectiva bem mais restrita, onde não existe lugar para abstrações ou estudos comparativos, para estas pessoas gestão é gestão onde quer que ela ocorra, seja em um ambiente doméstico ou internacional, não existindo assim nenhum interesse legítimo nos estudos interculturais, o que nos parece estar de acordo, em parte, com as práticas de educação realizadas pela maioria dos programas

internacionais de educação em gestão e seu viés de dominação e disseminação dos conceitos universais do conhecimento neste campo, sempre visando o interesse dos países centrais.

Um ponto relevante sobre estes tipos de estudos está centrado exatamente da dicotomia entre serem interculturais ou multiculturais. De acordo com Santos (2003), a expressão ‘multiculturalidade’ significa a coexistência de formas culturais ou de grupos caracterizados por diferentes culturas nas sociedades modernas. Entretanto deve-se observar que este termo se reduziu e se transformou em um modo apenas de descrever as diferenças culturais dentro de um contexto transnacional e global, portanto já contaminado de valores impostos de maneira hegemônica, seguindo um fluxo de dominação que parte do centro para a periferia (SANTOS, 2003; WALSH, 2009).

Desta forma, apesar do campo dos estudos interculturais estar marcado por boa dose de incerteza e divergência de opiniões, defendemos que a gestão internacional representa pelo menos um discurso organizacional real e precisa ser concebido de maneira que fuja de um foco restritivo e estreito na gestão de empresas transnacionais ou nos processos de internacionalização de empresas, além é claro dos programas internacionais de educação em gestão por seu papel preponderante de legitimador e disseminador de conhecimento na área. É preciso reforçar o fato de que a gestão internacional é real e impacta a construção de um discurso e a criação de um conhecimento que afeta a prática e participa na reprodução do poder e das desigualdades de certas estruturas hegemônicas, inclusive as presentes na educação internacional em gestão.

Assim, de maneira geral, veremos que este campo se divide em duas correntes, uma adota uma perspectiva relacionada à cultura e outra adota uma perspectiva institucionalista para a compreensão da gestão e das organizações que operam entre nações. A primeira corrente que opera com a perspectiva cultural enfatiza este constructo como sua unidade primária de análise para explicar e entender similaridades, diferenças, convergências e divergências nos campos de negócios e gestão internacional. Já na segunda corrente institucionalista, existe a perspectiva de utilização de fatores econômicos, históricos, sócio-estruturais e políticos como vitais para a análise. Nesse sentido existe uma crítica desta corrente de que os culturalistas utilizariam um enquadramento teórico estreito e insuficiente para a abrangência das questões internacionais (JACK et al., 2008; TSUI, 2007).

No entanto, Jack e Westwood (2009) chamam a atenção para o fato destas duas correntes não serem excludentes apesar de suas diferenças. Ao contrário, pode-se notar que existem

graus e prioridades na utilização conjunta de ambas as perspectivas em diversos trabalhos acadêmicos críticos.

A perspectiva culturalista foi formada pela antropologia, particularmente como apresentada através do trabalho de Parsons (1951, 1967, 1973) e Kluckhohn (1951); Kluckhohn e Kroeber (1952); Kluckhohn e Strodtbeck (1961). Este enfoque foi identificado como chave para o campo da gestão internacional tendo atingido um ápice nos anos setenta quando Ajiferruke e Boddeyn (1970) revisaram vinte e dois estudos em GI que utilizavam a cultura como principal variável independente explicando diferenças na prática da gestão. Como Boyacigiller et al. (1996) notaram, estes trabalhos aconteceram sem que houvesse uma clara concepção ou definição de cultura, simplesmente assumindo um papel de variável independente. Além disso, estes autores observaram como tais trabalhos podiam confundir os conceitos de Estados-nações e culturas nacionais tratando esta última como um constructo dado, de características únicas e de forma simplificada pertencente aos indivíduos, com exceção apontaram o trabalho de Triandis (1972).

Após a década de setenta a perspectiva culturalista passa a ser associada ao trabalho de Hofstede (1980), um estudo que se mostrou paradigmático em termos de sua orientação epistemológica e desenho de pesquisa para aqueles que na época se dedicavam a investigação de culturas nacionais com interesses de gestão e estudos organizacionais. De acordo com Jack e Westwood (2009) a dívida com os trabalhos anteriores de Parson e Kluckhohn fica bastante aparente nos conceitos e nos dados empíricos apresentados por Hofstede. Os anos oitenta viram surgir uma enorme preocupação com a cultura organizacional, em grande parte através da popularização deste conceito alcançada pelo trabalho de Peters e Waterman (1982). Além disso, essa década também ficou associada a percepção de diferenças na cultura organizacional ocasionadas pela diversidade das culturas nacionais (OUCHI, 1981).

O impacto do trabalho de Hofstede no campo, apesar de positivista e ortodoxo não pode ser questionado e por isso ele se transformou em uma figura iminente para os estudos internacionais e interculturais. Entretanto, seu trabalho não ocorre sem críticos (como AILON, 2008; JACK et al., 2008; McSWEENEY, 2002; SONDERGAARD, 1994; WESTWOOD; EVERETT, 1987). Sua perspectiva e particularmente sua metodologia ficaram sob ataque acadêmico desde o início e assim permanece até os dias atuais.

Tomando esta breve revisão como base, podemos ver que o terreno conceitual dos estudos interculturais são difusos e marcados por limites de construção bastante competitivos.

Para podermos prosseguir abordaremos na próxima sessão a questão de como este campo evoluiu para uma visão paroquial, vista através das lentes de uma prática de gestão guiada pelos interesses hegemônicos tanto americanos quanto europeus. Lembrando que no caso dos estudos internacionais e interculturais e ao que interessa a esta pesquisa existe uma forte conexão dos processos de gestão com a produção, a disseminação e o consumo de conhecimento em gestão.

### 2.3.1 Paroquialismo nos estudos internacionais

Para tratar do assunto do paroquialismo na área de GI e estudos dos estudos interculturais utilizaremos Boyacigiller e Adler (1991). Neste texto, os autores se referem a este tema o comparando com um “dinossauro paroquial”. O argumento chave desses autores era de que a ciência organizacional de cunho internacional sempre foi historicamente imbuída de “um universalismo implícito, e inapropriado” (1991, p. 262). Para tal eles apontavam três tipos de evidências. A primeira diz respeito a um paroquialismo contextual resultante de uma emergência histórica e uma codificação de um corpo de conhecimento que se formou no período pós segunda guerra mundial, período em que os Estados Unidos iniciaram uma forte expansão econômica e se tornaram uma potência econômica dominante internacional. Assim, este campo se desenvolveu com um foco inevitável sobre as empresas americanas com uma agenda de pesquisa formada por seus interesses, perspectivas e questões. Boyacigiller e Adler (1991) sugeriam que nesse contexto ‘era fácil para os pesquisadores, incluindo os de origem não americana, assumir de forma implícita de que existia um domínio das teorias americanas’ (p. 265).

Ou seja, como já apresentado em pontos anteriores, vemos aqui, mais uma vez, um exemplo do que Santos (2006) chama de globalismo localizado, onde a globalização acontece pela imposição hegemônica de cima para baixo.

A segunda evidência diz respeito ao fato quantitativo de que poucos países, fora dos domínios americanos, produziam conhecimento em gestão ou tinham seus trabalhos reconhecidos. Adler (1983) chega a apontar que entre 1971 e 1980 menos de 5% dos artigos da área de comportamento organizacional publicados nos principais periódicos americanos focados em questões e estudos interculturais eram de fora dos Estados Unidos, quadro que se mantém até os dias atuais (MURPHY; ZHU, 2012).

Finalmente, Boyacigiller e Adler (1991), defendem que a terceira evidência trata de um paroquialismo qualitativo, quase como uma cegueira adotada pelos pesquisadores na maneira como desprezavam seus próprios contextos, valores, interesses e percepções na criação e desenvolvimento de suas teorias. Assim eles ilustravam como os valores americanos e dominantes repletos de traços de individualismo e adotando traços de comunicação de baixo-contexto eram usados, exportados e empregados na formação de vários conceitos organizacionais.

Dessa forma, esses autores concluíam que “os estudos organizacionais se tornaram reféns dentro de uma perspectiva geografia, cultural, temporal e conceitualmente paroquial” (1991, p. 278). Além disso, acrescentam que “os americanos desenvolveram teorias sem estarem suficientemente atentos para os modelos, valores e contextos externos” (1991, p. 263). E assim indagam como tratar, a partir desse cenário, a questão da gestão internacional. Neste trabalho podemos dar mais um passo ao indagar de que forma a educação internacional em gestão opera como um poderoso difusor desta mesma postura míope através dos programas internacionais de educação em gestão, principalmente os que atualmente são operados em contextos envolvendo países do centro e da periferia.

Adler (1983) define GI como o “estudo do comportamento das pessoas em organizações localizadas em culturas e nações em volta do mundo” estando focado em “ênfatar a interação das pessoas e povos de diferentes países trabalhando em um mesmo ambiente ou organização”. Esta definição sugere por si só que os estudos internacionais e interculturais deveriam ser tudo, menos influenciados pelo paroquialismo. Podemos acrescentar ainda que é tempo de que uma nova perspectiva ocupe o centro do palco no âmbito dos estudos interculturais frente às complexidades de um contexto marcado pela acelerada globalização mundial. Desta forma, a partir desta proposta, vemos a intenção de um maior equilíbrio entre o globalismo localizado e o localismo globalizado (SANTOS, 2006).

Ao realizar esta pesquisa, no que tange a seus interesses e questões interculturais que são problematizados pelas nuances de dominação através da internacionalização de um programa de educação em gestão, é importante que se tenha em mente a necessidade de trilhar caminhos de pesquisa menos ortodoxos e que fujam do paroquialismo indicado por Boycigiller e Adler (1991).

Assim podemos seguir em frente tentando entender as consequências que este paroquialismo, ou a hegemonia do “Norte” ou dos países centrais, que vindo sendo praticada através do globalismo localizado, ocasionou na compreensão de vários fenômenos globais.



Santos (2003) aponta que no início do século XXI, o sucesso das lutas emancipatórias depende das alianças que os seus protagonistas são capazes de realizar. Essas alianças têm de percorrer uma multiplicidade de escalas locais, nacionais e globais e têm que abranger movimentos contra diferentes formas de opressão.

De acordo com Jack e Westwood (2009) uma das consequências diz respeito ao imperialismo cultural exercido através da criação de um vasto conjunto de conhecimento sobre o ‘outro’ com uma série de significados e aplicações bastante generalizáveis e restritivas. Como nota Said (1993, p. 36) ‘O conhecimento do outro, ou de raças subjugadas é o que faz a gestão fácil e lucrativa; o conhecimento traz poder, mais conhecimento requer mais poder, e assim sucessivamente, em uma dialética cada vez mais rentável de informação e controle’. Para controlar o outro é necessário então criar e ter conhecimento sobre o outro e de preferência continuar impondo seu próprio conhecimento como adequado e universal.

Cabe ainda ressaltar que como nota Ashcroft, Griffiths e Tiffin (2000) esse conhecimento é tanto implícito quanto explícito, formado na crença de uma superioridade do colonizador e da inferioridade racial e cultural do colonizado.

Jack e Westwood (2009) dizem que através da dimensão conhecimento/poder se exemplifica o projeto do colonizador de ‘civilizar’, trazer modernização, ‘ordem’ e ‘progresso’ para o colonizado, sempre visto em uma situação de inferioridade. Dessa forma o colonialismo, mesmo restrito ao conhecimento, exerce sua função de ‘limpar’ as impurezas dos povos nativos (McCLINTOCK, 1995).

Como indicado por McClintock (1995), o progresso é um dos mais fortes argumentos das metanarrativas coloniais. O colonialismo foi fundamentado por uma teleologia de progresso, onde a civilização da Europa/Ocidente estava sempre a frente dos demais, exercendo *expertise* em todas as áreas, liderando a economia e mais que isso demonstrando superioridade moral e cultural.

Neste cenário é importante notar, como expresso por Ashcroft, Griffiths e Tiffin (2000) que o discurso pós-colonial dos países dominados era em grande parte o de dismantelar o processo colonialista de poder e dominação em todas as suas formas, especialmente dos sistemas de educação que eram percebidos como um condutor central para a reprodução da ideologia colonizadora.

No entanto, apesar do que nos diz Ashcroft, Griffiths e Tiffin (2000) sobre a intenção de libertação pelo oprimido de um sistema educacional colonizador o que vemos no mundo con-

temporâneo com o advento das ‘Escolas de Negócios’ e seus amplos processos de internacionalização poderia ser interpretado como um novo modelo ou projeto colonial do conhecimento. Principalmente por que estas Escolas tem origem nos países do Norte, centrais, do primeiro mundo ou desenvolvidos, como Estados Unidos, Canadá e Reino Unido. Além disso, seu processo de internacionalização tem apontado constantemente para as regiões do Sul ou para os países emergentes. Vale lembrar que no caso do IMPM, o programa acontece atualmente no Canadá, Reino Unido, Índia, China e Brasil. Cabendo mencionar que o corpo administrativo onde são realizadas as atividades de gestão estratégicas do programa acontece no Canadá e no Reino Unido, mas os módulos se estendem a três países periféricos e emergente.

Assim, é importante reconhecer que quando o conhecimento, a exemplo do difundido pelas escolas de negócios, viajam pelo mundo criando conexões entre o ‘Ocidente/Norte/Centro’ e o ‘Resto do mundo’, ele se impõe sempre no sentido de aplicar na ponta ou no outro um conhecimento “não-local”, uma vez que vem se originado de um outro lócus, através do globalismo localizado (SANTOS, 2003, 2006). Assim é fundamental para esta área de análise uma crítica às formas simplificadas e homogeneizadas para o processo de transferência do conhecimento, que com facilidade assumem a onipresença de modelos Ocidentais/Norte/Centrais substituindo ou sobrepujando os sistemas de conhecimento locais. No entanto, estudos já realizados sobre estes encontros revelam um processo de acomodação cultural bastante complexo e ambíguo, resistência e hibridização são elementos que surgem de ambos os lados, como notado por Frenkel e Shenhar (2003) e Mir, Banerjee e Mir (2008).

Esta ideia do “Norte” dominante também é considerada por vários autores fora do contexto exclusivamente Norte Americano, já que se voltarmos no tempo e ao processo colonial em sua origem encontraremos no continente Europeu o foco desta questão. Mas o que nos interessa reforçar é que de toda forma o problema do eurocentrismo (hegemonia do Norte) aplicado à área de gestão ou mais especificamente a educação em gestão ainda é pouco notado ou estudado pela academia, e conseqüentemente pouco compreendido. Como colocado por Jack e Westwood (2009) o eurocentrismo é um problema epistemológico que reside no centro da hierarquia organizacional da cultura global.

De acordo com Mufti (2005) o eurocentrismo se refere a um conjunto de estruturas do conhecimento que normalizam a ideia de que a Europa é o berço da civilização moderna, e conseqüentemente a transforma em detentora histórica de todo o conhecimento. Assim a história da Europa se torna a grande narrativa através da qual a história de todos os outros povos

é interpretada, uma posição que reflete as estruturas de dominação do conhecimento europeu na própria academia contemporânea. Esta mesma lógica estaria por trás do que Mufti (2005) chama de ‘desenvolvimentismo informal’, que seria nada mais do que o fato da história acontecer primeiro no Ocidente/Norte/Centro e depois nos outros lugares, formando o conceito de globalização aditado de forma dominante.

Assim, as estruturas do conhecimento do centro viajam e continuam se perpetuando, como Mufti (2005, p. 27) argumenta:

“De maneira geral a autoridade cultural que a ideia da Europa representa é a do ocidente, compreendendo as narrativas subjacentes do universalismo americano e ultrapassando as barreiras geográficas desta região. É a força social e cultural desta ideia de Europa na vida intelectual, assim como no fenômeno das relações de poder do mundo globalizado que se denomina aqui de eurocentrismo”.

Nesse contexto vale ser reforçado o que Loubser (1988) classificou como relações verticais entre a academia ocidental e a não ocidental. Esta referência diz respeito também a relação centro – periferia no mundo das ciências sociais. Loubser (1988) demonstrava preocupação sobre a relação de dependência entre estes dois lados que fazia emergir de forma implícita, e por que não dizer até mesmo explícita um imperialismo intelectual. Ele dizia que a comunidade internacional das ciências sociais, lideradas por Estados Unidos e Europa, limitou, elitizou e padronizou os padrões de participação com suas redes exclusivas de comunicação e dominação, perpetuando as relações assimétricas e as dependências no sistema internacional das ciências sociais.

Assim, um dos desafios desta pesquisa é o de considerar como podemos compreender ou interpretar estes conflitos e situações de embate entre a produção, a disseminação e consumo do conhecimento dentro de um espectro amplo de estruturas de dominação que encontram expressão na vida institucional. Assim, No caso desta pesquisa trataremos em parte deste desafio através do estabelecimento das parcerias internacionais e dos aspectos interculturais relacionados ao IMPM.

Jack e Westwood (2009) argumentam que apesar de alguns dos pontos de Loubser poderem ser contestados e que de certa forma os critérios apresentados sejam em algum grau idealizados, é fato que grande parte do “Terceiro Mundo” e sociedades que foram anteriormente colonizadas vem lutando constantemente para alcançar alguns desses critérios e poder se sobressair na atual ordem global.

Para os interesses desta pesquisa, cabe ainda notar que apesar dos argumentos de Loubser envolverem uma série de complexidades ele expõe a luta no meio acadêmico pelo reconhecimento ou pela acomodação de uma nova relação entre dominados e dominadores, de forma a trazer à tona a questão do equilíbrio entre as possibilidades de produção, disseminação e consumo de conhecimento, em nosso caso especificamente o conhecimento em gestão. Afinal um programa internacional de educação em gestão que opera em países que representam esta dicotomia e contam com participantes de vários países, aqui também representando a dicotomia envolvida entre Norte/Sul, Centro/Periferia ou Ocidente/Oriente, deveria em tese facilitar uma melhor distribuição ou uma nova acomodação desta relação. Aqui vale mais uma vez recuperar o conceito de Santos (2006) que pretende equilibrar as forças entre o globalismo localizado e o localismo globalizado.

Neste sentido a perspectiva pós-colonial acrescenta um tom especial a este tema, colocando questões relativas aos papéis das elites locais e dos conselhos de financiamento nacionais. De alguma forma os programas de educação em gestão tratam de uma elite, gerentes de grandes empresas, oriundos de vários tipos de países, sejam eles centrais ou periféricos, mas indiscutivelmente pertencentes a uma elite. Além disso, os recursos financeiros e suas origens envolvidas no financiamento de um programa internacional de educação em gestão também tendem a influenciar suas opções e estratégias, sejam elas acadêmicas ou de deslocamento internacional (JACK; WESTWOOD, 2009).

Assim, Jack e Westwood (2009) argumentam que dentro de um contexto neo-colonial a perpetuação de tais sistemas leva a uma contínua dependência do Sul, ou da periferia, e a crença de que o desenvolvimento e a modernização repousam sobre os mecanismos continuados e importações do Norte de educação, conhecimento, sistemas e tecnologias.

Essas mesmas estruturas e relações podem ser estendidas para a educação superior, e ainda com maior ênfase para a educação internacional em gestão, por servirem para reforçar e perpetuar as desigualdades entre as universidades e organizações do centro e da periferia ao redor do mundo (JACK; WESTWOOD, 2009). Subramani e Kempner (2002, p. 240) identificaram de maneira resumida cinco aspectos da perpetuação destas desigualdades na área da educação:

- (a) As instituições educacionais que foram estabelecidas durante e segundo os modelos colonizadores centro/ocidentais/Norte prevalecem em termos de currículo, modelos adotados, pedagogia, materiais e outros;

- (b) A insistência do colonizador no uso de sua língua, no caso o inglês, como o padrão a ser utilizado na educação superior e de pesquisa, onde o domínio deste idioma estrangeiro provoca uma percepção de status local;
- (c) O fato de que assumir o papel de desenvolver nações posiciona os países do Terceiro Mundo, ou emergentes, ou periféricos como consumidores de conhecimento, ao invés de produtores e disseminadores;
- (d) A hegemonia ocidental, central ou do Norte acontece através dos meios de comunicação (do conhecimento). Em consequência: ‘periódicos acadêmicos, editoras, bibliotecas e a própria internet são predominantemente ocidentais (ou centrais) os interesses do mundo desenvolvido são fortemente considerados e suas necessidades priorizadas’. Além disso, autores e audiências dos periódicos são predominantemente ocidentais, levando a um negligenciamento de questões de interesse de outros locais. ‘Assim, a comunidade intelectual internacional continua a ser estruturada sob a antiga ordem colonial do passado’;
- (e) A existência de um número substancial e crescente de estudantes de países emergentes, ou em desenvolvimento, estudando em países desenvolvidos.

Jack e Westwood (2009) ponderam que estes pontos nos levam a considerar que universidades e outras estruturas educacionais são veículos destes aspectos de dominação do ocidente e que esta dominação não está apenas focada no sistema ocidental de conhecimento, mas também nos sistemas educacionais. Este domínio se estende para os negócios e para a educação em gestão, na verdade de forma amplificada dada a forma particular de formação e desenvolvimento deste campo como vimos anteriormente.

Prosseguindo na questão da educação internacional superior em gestão e do domínio exercido pelos modelos ocidentais/Norte/centrais podemos certamente apontar para precursores europeus como a Escola Superior de Comércio de Paris, agora ESCP-EAP, fundada em 1819; e a Aula de Comércio, estabelecida em Lisboa em 1759. Podemos argumentar ainda que em sua forma contemporânea, a educação em gestão e de negócios foi fundada pelas escolas e universidades de graduação norte americanas. As primeiras escolas de negócios, dedicadas exclusivamente a educação em gestão, foram Wharton (1881), Harvard (1910) e Chicago (1920). Os MBAs foram primeiramente oferecidos por Harvard em 1910, mas não chegaram a Europa até a década de 1940, e mesmo assim se espalharam lentamente, ao contrário dos Estados Unidos onde se disseminaram com extrema rapidez. Em 1998 o número de MBAs reconhecidos era de mais de 100.000 (ZIMMERMAN, 2001, p. 3).

Jack e Westwood (2009) apontam que este modelo americano de educação de gestão e pesquisa foi amplamente exportado para todo o mundo, sob um processo de difusão e imitação contínuo. Consequentemente houve um processo homogeneizador de universidades ocidentais e não ocidentais que pode ser notado como um elemento fundamental no enquadramento institucional por várias razões. Primeiramente, estas instituições são os locais onde se realizavam as atividades de pesquisa orientando e determinando suas agendas. Em segundo lugar estas instituições ocupam um lugar central não apenas ao que tange a produção de conhecimento, mas também sua transmissão e disseminação por estabelecerem os mecanismos e padrões dominantes de publicação. Em terceiro lugar eles treinam e socializam novos entrantes para o campo, os introduzindo ao paradigma dominante, tradições de pesquisa, etiquetas e políticas do meio acadêmico. De muitas formas estas instituições representam o repositório da ortodoxia.

### 2.3.2 Globalização como agente de multiculturalismo e não de interculturalismo

Começamos este texto indagando se há lugar no conceito de globalização para o interculturalismo, ou se só nos resta de fato a possibilidade de lidar com o multiculturalismo. Assim, podemos apontar que antes de tudo falar em globalização e em movimentos que, como os vividos por um programa internacional de educação em gestão, interagem com diversos atores globais em diferentes países, níveis e situações, diz respeito a compreender de forma mais abrangente e aprofundada o fenômeno das transformações globais através do conceito de interculturalismo.

O fato de um fenômeno acontecer influenciado por mimetismo institucional ou levar em seu bojo parte do discurso desenvolvimentista não evita que as interações entre os diversos atores em diferentes níveis aconteça de forma única em cada episódio ou processo de interação.

Assim, para lançar luz e procurar compreender de forma mais apurada como estes processos se dão no âmbito do IMPM esta sessão tem o objetivo de proporcionar uma visão que permita consubstanciar futuras análises desses processos de interação.

Assim, optamos por utilizar a discussão proposta por Santos (2003) sobre a definição do termo ‘multiculturalismo’. Nela, existe a compreensão de diferentes noções para este conceito, nem todas de sentido emancipatório.

De forma semelhante ao termo ‘cultura’, em um de seus usos mais recorrentes, o termo ‘multicultural’ está associado a um dos campos do saber institucionalizado no Ocidente/Norte/Centro, as humanidades. A cultura tem sido definida habitualmente como o repositório do que de melhor foi pensado e produzido pela humanidade. Nesse sentido é baseada em critérios de valor que se definem como universais e constroem a diferença cultural ou histórica dos objetos e valores que codificam (SANTOS, 2003).

Outra definição, que pode estar contida na anterior, reconhece a diversidade ou a pluralidade de culturas, definindo-as como totalidades complexas que se confundem com as sociedades, propiciando a formação de modos de vida baseados em condições materiais e simbólicas. Nestes termos estabelece diferenças entre culturas que podem ser incomensuráveis e extremamente relativas, seja como exemplos de estágios em uma escala evolutiva que leva do “elementar” ao “complexo” ou do “primitivo” ao “civilizado”. Esta definição foi adotada, com variações, pela antropologia até meados do século XX. Sua aplicação pode ser encontrada no conceito de “coleção”, seja de forma etnográfica ou pelo espólio museológico, que permite classificar e “guardar”, além de “nomear” diversas culturas através da hegemonia do “ocidente/Norte/centro” (SANTOS, 2003, 2006).

De forma geral, Santos (2003) indica que estes dois modos definem a cultura e permitem estabelecer uma diferenciação entre as sociedades modernas. Sociedades coincidentes com espaços nacionais e com territórios sob a autoridade de um Estado. Santos (2003) aponta que nesse caso existe ainda a distinção das sociedades que “têm” cultura e as outras sociedades “pré-modernas” ou “orientais/Sul/periféricas” que “são” culturas. Essas duas formas foram consagradas e reproduzidas por instituições típicas da modernidade ocidental/Norte/central como universidades, através da educação, os museus e outras organizações. E exportadas para as “colônias” ou para os países emergentes dos processos de descolonização, reproduzindo nesses contextos concepções eurocêtricas (ou do Norte) de universalidade e de diversidade.

Nas últimas décadas do século XX, podemos perceber no período pós-colonial e no quadro dos processos de globalização, uma amplitude das desigualdades, tanto do Norte/centro como no Sul/periferia. Sobretudo a partir da década de 80, as abordagens das ciências humanas e sociais convergiram para o campo transdisciplinar dos estudos culturais e interculturais para pensar a cultura como um fenômeno associado a repertórios de sentido ou de significado partilhados pelos membros de uma sociedade, mas também associado a diferenci-

ação e hierarquização, mesmo dentro de contextos nacionais, de contextos locais ou de espaços transnacionais. A cultura tornou-se assim um conceito transformacional central para a definição de identidades e de alteridades no mundo contemporâneo, um recurso para a afirmação da diferença e da exigência do seu reconhecimento (SPIVAK, 1999) e um campo de lutas e contradições.

Dessa forma, o conceito de ‘multiculturalismo’ passa a ser também controverso e atravessado por tensões. Santos (2003) aponta que em seu vetor descritivo ele pode ser caracterizado pela (i) existência de uma multiplicidade de culturas no mundo; (ii) a co-existência de culturas diversas no mesmo espaço de um mesmo Estado-nação; (iii) a existência de culturas que se interinfluenciam tanto dentro como além do Estado-nação.

No entanto esta descrição não existe sem críticas e respostas mais contundentes. Principalmente se observarmos a diversidade de projetos culturais e políticos que descrevem a si mesmos como multiculturais, inscritos em diferentes setores geopolíticos e espaciais como Norte e Sul, local, nacional, global e etc.

A primeira crítica que pode ser destacada é realizada por Žižek (1997) e descreve que para alguns o multiculturalismo seria a expressão da lógica cultural do capitalismo multinacional ou global (um capitalismo sem pátria) e uma nova forma de racismo:

“a forma ideal de ideologia deste capitalismo global é o multiculturalismo, a atitude que, a partir de uma espécie de posição global vazia, trata cada uma das culturas locais de modo como o colonizador trata povos colonizados – como “nativos” cujos costumes devem ser cuidadosamente estudados e “respeitados”. (...) O multiculturalismo é um racismo que esvazia a sua própria posição de qualquer conteúdo positivo (o multiculturalista não é um racista direto, ele não opõe ao Outro os valores particulares da sua própria cultura), mas não obstante conserva sua posição enquanto ponto vazio privilegiado de universalidade a partir do qual se podem apreciar (e depreciar) de maneira adequada outras culturas em particular – o respeito multiculturalista pela especificidade do Outro é ele próprio a forma de afirmar a própria superioridade” (ŽIZEK, 1997, p. 44).

Uma segunda crítica a ser ilustrada é a realizada por Barucha (2000), que defende que o conceito de multiculturalismo tende a ser tratado, dentro dos estudos culturais e pós-coloniais por uma associação direta as questões de mobilidade e migração, com ênfase nos movimentos intelectuais e no silenciamento das situações de mobilidade forçada ou subordinada, como fluxo de trabalhadores migrantes e refugiados. Além disso, ele aponta como importante a percepção dos indivíduos ou grupos que, não sendo móveis, estão também sujeitos aos efeitos e consequências das dinâmicas culturais, econômicas e políticas translocais. Essa associação



também pode ser encontrada na teorização pós-colonial de hibridização (BHABHA, 1994), no que tange o privilégio dado a literatura e a outras formas expressivas de cultura que podem ser estudadas utilizando recursos das disciplinas acadêmicas eurocêntricas e que no move para perto do objeto desta pesquisa e de sua questão fundamental de entender como se dá o processo de dominação (e em que nuances) entre o IMPM e os demais atores de origens culturais diversas com os quais se relaciona.

Appadurai (1990, p. 295) argumenta que ‘o problema central da interação global nos dias de hoje é a tensão entre a homogeneização cultural e a heterogeneização cultural’. Dessa forma começamos por explorar alguns dos desenvolvimentos paradoxais na relação entre as chamadas culturas globais e locais, capturado na citação de Appadurai por entender que a extensão de culturas dominantes e de práticas de gestão disseminadas através de programas como o IMPM tem grande aderência a este enquadramento.

Dessa forma pretendemos ter um pano de fundo para uma discussão crítica sobre o multiculturalismo de forma a compreender como ele se manifesta no escopo do objeto desta pesquisa através de seus sujeitos que são mobilizados por locais e organizações de forma a responder ou reagir as demandas da globalização.

No que tange a questão da cultura global e local, vemos que versões homogeneizadoras da cultura global estão positivamente articuladas com o conceito de ‘vila global’ proposto por McLuhan nos anos 60, onde existe uma noção de cultura popular e representações de mercados interconectando o mundo no qual uma ‘humanidade comum’ é supostamente a ponte das diferenças culturais.

Cameron e Palan (2004) se referem a estas noções como exemplos de ‘democracia cosmopolita’. Representando uma versão mais negativa da homogeneização global que está articulada em noções da globalização como a ocidentalização ou a americanização, que se sobrepõem a tese da comoditização global. A expansão da cultura americana cria marcas que se transformam em verdadeira *comodities*, como Coca-Cola, Starbucks ou McDonalds, CNN, ou em nosso foco de estudo os MBAs globais, com assinaturas de Harvard ou INSEAD, essas marcas passam a ser vistas como influências corrosivas para as culturas locais.

Mais uma vez fica claro que através do enquadramento do globalismo localizado/localismo globalizado proposto por Santos (2003, 2006) podemos compreender várias destas visões aqui apresentadas e discutidas. Facilmente nos vem à mente imagens de africanos e pessoas com traços étnicos diferentes dos típicos traços do branco europeu e americano usan-

do um tênis Nike e bebendo uma Coca-Cola, mas talvez não seja tão visível a homogeneização sofrida pelos gestores locais que participaram de programas de educação em gestão e utilizam o conhecimento adquirido em suas práticas de gestão aplicadas em seus locais de origem de forma mimética e irreflexiva.

Críticas a estas variantes da tese da homogeneização são bem representadas em uma série de diferentes disciplinas. Em uma delas, Featherstone (1993, p. 169) argumenta que o resultado da globalização no processo cultural é a consciência de mais particularidades culturais: ‘...uma consequência paradoxal do processo de globalização, a consciência da finitude e dos contornos limitados do planeta de da humanidade, não existem para causar a homogeneização, mas para nos familiarizar com a diversidade, a extensa gama de culturas locais’. Além de uma crescente consciência da diferença assim como da interdependência, existe uma evidência considerável de continuidade de expressões de diferenças culturais e de particularidades locais. Assim, incertezas culturais associadas ao fenômeno da globalização te, de acordo com Meyer e Geschiere (1999), cria para muitos indivíduos e comunidades uma necessidade de buscar identidades, quase sempre recuando em formas já percebidas de autenticidade cultural. Tais recuos podem levar a um endurecimento ou a um fechamento dos contrastes culturais entre indivíduos de diferentes países, chegando a criar movimentos de rejeição e oposição a interação.

De acordo com Jack e Westwood (2009) mais evidências de heterogeneidade se relacionam em como os elementos que se movem e viajam através do movimento de globalização cultural como objetos, imagens, conhecimentos, se tornam naturalizados e domesticados em contextos culturais locais e utilizados para demarcar identidades paroquiais comuns.

Cabe indagarmos neste ponto o quanto este princípio se reproduz em um ambiente relacionado ao conhecimento em gestão e como se dão as nuances da dominação no campo da internacionalização de programas de educação em gestão que trabalham em um formato globalizado.

Prosseguindo na mesma linha de raciocínio, o conceito proposto pelo antropólogo Richard Wilk (1995) das ‘estruturas de diferenças comuns’ nitidamente captura as dinâmicas da cultura global/local vistas aqui. De acordo com este conceito existem fôrmas ou moldes comuns para o fluxo da cultura global, como marcas, mídias e modelos de educação (MBAs), mas suas articulações e conteúdos demonstram considerável diversidade. Nesse sentido, é possível manter juntos o global e o local de uma forma relacional (SANTOS, 2003, 2006).

Assim, a reconfiguração da hierarquia das culturas globais nas últimas três décadas teve implicações significantes para as trajetórias lineares da história que sustentam a modernização e o colonialismo. Como notado por Featherstone (1993, p. 171):

“A percepção da história como um processo linear ininterrupto e sequencial da unificação do mundo com a Europa e com os Estados Unidos em meados do século XIX até meados do século XX, se tornou difícil de sustentar com o início de vigorosas mudanças, vindas de outros lugares (como oriente e Sul) no equilíbrio do poder global. Assim, no final do século XX, houve um crescente reconhecimento de que o mundo não ocidental tinha as suas próprias histórias para contar. O senso de que existiam histórias plurais para o mundo, com diversidades e particularidades culturais que haviam sido excluídas do projeto de modernidade ocidental, mas que agora passavam a vir à superfície com o propósito de lançar dúvidas a viabilidade deste projeto é um resultado particular da fase atual da globalização”.

A partir da discussão acima, passaremos a nos debruçar de forma seletiva sobre o conceito de multiculturalismo, de forma a percebê-lo através de noções de diversidade quando relacionados a centros específicos de pertencimento e continuando a dar preferência ao uso do termo interculturalismo em nosso estudo.

Nas décadas mais recentes, o conhecimento em gestão e a maneira como ele traduz e normaliza formas particulares de compreensão da diversidade cultural, desempenha uma função preponderante nesse processo ou circuito. Olds e Thrift (2005, p. 201) argumentam que desde a década de sessenta houve ‘a associação de uma série de instituições para produzir e disseminar conhecimento de negócios e gestão’. Em particular este circuito surge da concentração de três diferentes tipos de instituições – consultorias em gestão, gurus em gestão e especialmente as escolas de negócios – todas elas rodeadas pela constante presença da mídia. Banerjee, Chio e Mir (2009) fazem uma constatação semelhante, quando se referem a emergência de um novo complexo envolvendo consultoria/negócios nos tempos atuais, o qual é constituído como uma amálgama a partir de ideias globais de gestão, MBAs globais (com seu modelo educacional americano) e empresas globais. Eles também apontam a importância de considerar o papel das entidades de acreditação como EQUIS que são responsáveis pela divulgação e propagação da influência deste complexo hegemônico. Um ponto comum entre Olds e Thrift (2005) e Banerjee, Chio e Mir (2009) é a afirmação que estas instituições, e o conhecimento que ela detém, têm um poder normalizador e disciplinador nas questões humanas. O que pode ser demonstrado nos níveis nacionais e organizacionais.

O que podemos argumentar é o fato deste sistema se referir a uma transmissão de conhecimento organizacional e, por conseguinte muitas vezes do conhecimento em gestão.

Além disso, podemos pensar que um programa internacional de educação em gestão utiliza em sua essência muitos dos mesmos materiais ou técnicas empregados em treinamentos organizacionais e que a base destes materiais e a forma como são socializados pode também corroborar para uma homogeneização do conhecimento em gestão por mais que isso pareça paradoxal aos propósitos de programas que se pretendem globais e formadores de profissionais que saibam compreender e lidar com diferenças. Devemos ter ainda em mente que os participantes destes programas internacionais de educação em gestão são oriundos de grandes organizações, em sua maioria organizações transnacionais e são enviados pelos departamentos de recursos humanos de suas empresas.

Cabe indagarmos, neste ponto, de que maneira multiculturalidade e interculturalidade se problematizam em um ambiente relacionado ao conhecimento em gestão e como a dominação deste conhecimento acontece através de um programa internacional de educação em gestão que trabalha em um formato globalizado, se relacionando com países do centro e da periferia.

### 2.3.3 Hibridização e fricção cultural

Nesta parte do referencial teórico pretendemos nos mover para os níveis organizacional e individual, ou mezo e micro, que dizem respeito a como os legados da hegemonia e as assimetrias de poder se manifestam e se reproduzem através dos enquadramentos de suas teorias e também de suas práticas nos estudos interculturais. Assim poderemos lançar luz à compreensão do fenômeno que esta pesquisa pretende estudar de como ocorre a dominação do conhecimento em gestão através da atuação de um programa de educação em gestão (IMPM) através de sua atuação em países emergentes. Além disso, este foco nos permitirá desvendar de que forma este programa se relaciona e interage com diversas organizações de diferentes países, como acontece o relacionamento entre o programa e seus participantes de diferentes nacionalidades e por fim como estes participantes de diferente origens interagem entre si, com o programa e com as instituições parceiras internacionais onde são praticadas as aulas.

Nos sub-tópicos anteriores desta sessão do marco teórico trabalhamos através de um enquadramento crítico e pós-colonial a questão da prevalência de uma posição dominante do ocidente/Norte/centro nas relações como os ‘outros’, apontando, na maior parte das vezes, uma perspectiva unidirecional, homogênea ou mesmo monolítica onde os locais não pertencentes ao bloco dominante, Europeu ou Norte Americano, seriam simples recipientes passivos

de suas práticas e vontades. Ou seja, vimos fundamentos onde países emergentes (ou periféricos) seriam meros receptores do conhecimento em gestão gerado pelos detentores do poder mundial e estariam em pauta nos programas de educação em gestão para a manutenção destes interesses.

A partir deste ponto ponderamos que independente do enquadramento utilizado e da pertinência de seu posicionamento as questões de cunho intercultural podem não ser tão simples, ou estarem tão claramente posicionadas em uma situação tão extremamente dicotomizada o que evoca o conceito de gradação e nuances (JACK; WESTWOOD, 2009; LUO; SHENKAR, 2007; SHENKAR, 2001; SHENKAR; LUO; YEHESEKEL, 2008; CELANO, GUEDES, 2013).

Desta forma passaremos a examinar a natureza e a consequência deste engajamento e as várias formas de ação e reação destes ‘outros’ não ocidentais, centrais ou do Norte, mais especificamente os países emergentes que são parceiros do IMPM (Brasil, Índia e China) e os participantes do programa na extensão de sua formação multicultural.

Para dar conta do tema propomos considerar, em parte, como uma possibilidade de enquadramento teórico o conceito de hibridismo, mas com a ressalva de que os estudos pós-coloniais adotam e conceituam o termo de maneira que desafia e mina o sentido de seu uso original. Desta forma, para os estudos pós-coloniais, o hibridismo mais típico (mas não exclusivo) se refere a ‘criação de novas formas transculturais dentro de uma zona de contato produzida pela colonização’ (ASHCROFT; GRIFFITHS; TIFFIN, 2000, p. 118). Um aspecto importante da hibridização e significativo com respeito as relações de centro-periferia é o reconhecimento que existe uma relação e um contexto. O hibridismo ocorre exatamente por conta do contato entre essas zonas, representadas por centro e periferia, entre dominantes e dominados. Dessa forma existem potencialidades hibridizadoras no ambiente que se manifestam através de trocas culturais, linguísticas, políticas e etc. e que ocorrem nos níveis individual, organizacional e institucional.

Shohat (1993, p. 110) argumenta ainda que é importante “discriminar entre as diversas possibilidades de hibridismo, por exemplo, o de assimilação forçada, internalização, cooptação política, conformismo social, mimetismo cultural e transcendência criativa”. Isso aponta, entretanto, para uma tensão na formação do constructo de forma mais ampla. Certamente o uso do termo no discurso da teoria pós-colonial tem sido criticado por focar noções de trocas culturais que implicam mutualidade nessas relações culturais, assim desviando de questões de

dominância, poder e desigualdade (AHMAD, 1992; PARRY, 1987). Entretanto, não existe nada intrínseco ao termo que necessariamente mostre que as relações de poder são usadas em favor da mutualidade. Podemos ainda conceber que também existe interpenetração e interdependência em relações de poder desigual (BHABHA, 1994).

Jack e Westwood (2009) apontam que apesar de alguns outros ainda argumentarem que o termo ‘hibridismo’ chama atenção e reafirma as estruturas colônias e neocoloniais de diferença e desigualdade, por outro lado o termo oferece o potencial de contestar estas mesmas estruturas se inserindo de forma a desafiar e subverter qualquer reivindicação de independência e superioridade de um poder colonial ou neocolonial (DOS SANTOS, 2003).

De forma a confrontar o mesmo dilema, mas nesse caso com respeito a dominação do discurso científico ocidental/Norte/centro, Tibi (1995) acrescenta a questão de ser ou não viável se afastar dos circuitos deste discurso, que ele vê de forma fortemente ancorada em interesses ocidentais em implantar sua cultura dominante e cartesiana. Ele propõe uma visão que lute contra esses valores dominantes e funcionalistas relacionados a uma racionalidade objetiva e instrumental e que não trabalhe em prol de intervenções que alterem o mundo para melhor servir aos interesses materiais. Tanto Guha quanto Spivak (GUHA, 1997; GUHA; SPIVAK, 1988) adotam uma resposta diferente. Eles percebem a dificuldade de sair dos circuitos dominantes ocidentais de poder/conhecimento e assim concluem que a estratégia mais viável é entrar nesses circuitos para uma vez lá dentro promover sua abertura e trabalhar em reinterpretações e reconfiguração a partir dali.

Assim podemos indagar de que maneira o IMPM se insere nesta perspectiva uma vez que funciona de forma ambígua, negando o rótulo de MBA, mas trabalhando de forma semelhante a alguns aspectos a MBAs globais. A questão é desvendar as nuances da dominação nos relacionamentos que se estabelecem e conhecer até que ponto esse existe a intenção de operar um circuito, de forma aberta, para transformar uma realidade, promovendo engajamento, hibridismo e reinterpretação.

A seguir, a partir do momento que entendemos que existe a possibilidade de uma zona comum de engajamento e contato entre atores dentro de um ambiente internacional, mesmo havendo diferenças e assimetrias de poder, utilizaremos o conceito de fricção cultural, proposto por Shenkar, Luo e Yeheskel (2008) e por Luo e Shenkar (2007) para procurar melhor compreender como este processo ocorre.

Shenkar (2001) assume que muitos estudiosos basearam suas teorias sobre a existência de uma suposta homogeneidade cultural dentro de um país ou local específico (BENITO; GRISPUD, 1992; FLETCHER; BOHN, 1998; HOFSTEDE, 1980; KOGUT; SINGH, 1988) e faz uma crítica dessas teorias, uma vez que muitos países são feitos de diferentes etnias ou regionalmente desenvolvidos sob diferentes valores e tradições culturais (JACK et al., 2008; O'GRADY; LANE, 1996).

A base do conceito padronizado e estabelecido, fazendo uso dos conceitos de distância psicológica e distância cultural que foi sedimentada nos princípios da expansão dos mercados e de uma maneira geral, para criar teorias "livres de contexto" (JACK et al., 2008). Este quadro nos parece relevante e instigante quando transposto a questão dos programas de educação em gestão, que como qualquer outro negócio, se internacionaliza e poderia ser compreendido dentro desta mesma dinâmica. Porém de forma contrária, tomaremos a proposta teórica de Shenkar, Luo e Yeheskel (2008) como uma lente mais correta, aplicável para a compreensão de nosso fenômeno particular.

De acordo com Shenkar, Luo e Yeheskel (2008, p. 905), "a metáfora da distância cultural domina a investigação internacional de gestão, promovendo uma visão estéril onde antecedentes estáticos na forma de diferenças artificialmente construídas servem como lente através da qual a cultura dominante é vista e seu impacto avaliado". Então, este autor propõe uma nova metáfora, a "fricção cultural" que adota uma abordagem construcionista social. Ele propõe o atrito cultural como uma metáfora substituta centrado no encontro real dos sistemas culturais dentro de um contexto de poder e do conflito potencial entre uma empresa multinacional e seus diversos públicos no país de acolhimento. Ele defende que a nova metáfora pode captar melhor a essência do encontro intercultural aplicada a fenômenos de negócios internacionais. É especialmente no campo internacional, onde existe um mosaico dinâmico e complexo do ambiente, que várias lentes disciplinares são necessárias para evitar confundir uma porção do fenômeno para o todo (ROBERTS; BOYACIGILLER, 1984).

No Dicionário *Oxford* de Inglês, o atrito é definido como "a ação do atrito e fricção" e podemos ver uma definição secundária, como "a fricção de um corpo contra o outro": "A resistência física e mecânica, que qualquer organismo se encontra com em que se move sobre outro corpo "e" o chocante e o conflito de opiniões, ao contrário, temperamentos" compreendendo conotações de tensão e luta com a natureza do encontro. Enquanto Coser (1956, p. 23) observa que o conflito não é necessariamente "disfuncional e perturbador" (ver também

MORGAN, 1997), ele reconheceu que se trata de um encontro de interesses divergentes. Substituir "distância" por "fricção" denota mudar a ênfase das diferenças abstratas em direção ao contato entre as entidades específicas, para as suas preocupações partidárias. Implica, também, deixar para trás uma visão ingênua da globalização como uma era onde as pessoas, capitais, bens e ideias se movem sem impedimento e em que as barreiras à interação não são ONIPRESENTES (TSING, 2005). Com a lente de atrito, a cultura passa a ser vista como sendo criada e recriada (JELINEK; SMIRCICH; HIRSCH, 1983). Por atores inseridos em identidades organizacionais e nacionais (SCHNEIDER, 1988; WEBER; SHENKAR; RAVEH, 1996), possuindo divergentes recursos e interesses, e que detêm o poder assimétrico e posição hierárquica (BURRELL; MORGAN, 1979), que estão envolvidas em uma troca permanente, que consiste de uma cadeia de respostas e contra respostas (HOMANS, 1950).

Alguns conceitos básicos da metáfora atrito ou fricção cultural proposto por Shenkar, Luo e Yeheskel (2008) são representados pelo "ponto de contato" em que as entidades se cruzam para produzir atrito cultural, e a "troca cultural", onde os bens culturais são negociados e trocados.

O ponto de contato mostra, a partir de uma perspectiva de atrito, que ao invés de olhar para o modo de entrada da maneira tradicional, como um produto das diferenças culturais, vemos isso como algo que é pelo menos parcialmente determinado pelo poder que, por sua vez, influencia o nível e a natureza de atrito cultural. A partir desta perspectiva, é importante notar que as estruturas representam uma tentativa de dominação cultural e centralização do poder, tanto como um esforço para aumentar a eficiência organizacional.

A troca que ocorre durante o encontro cultural pode ser regulada por empresas através dos recursos humanos e ações de comunicação interna, ou no caso do IMPM através de seus recursos didáticos, sua comunicação com parceiros e participantes. A cultura da empresa, ou no caso a própria cultura do IMPM, talvez contaminada pelas culturas originais das instituições "mãe" (Universidade de Lancaster em UK e McGill no Canadá) pode ser vista como um meio de controlar, uma vez que pode substituir, em algum nível, sistemas de cultura nacionais. Luo e Shenkar (2007) e Laurent (1986) postulam que a fricção ou o atrito potencial entre os sistemas culturais pode realmente ser aumentada por uma forte cultura corporativa. As comunicações internas são geralmente vistos como um processo particular eficiente de se comunicar e difundir uma cultura corporativa. O ponto de contato é importante para compreender a natureza do encontro cultural.



Por outro lado a metáfora de fricção cultural, proposta por Shenkar, Luo e Yeheskel (2008) e Luo e Shenkar (2007), permite aos pesquisadores uma investigação mais aprofundada sobre os relacionamentos entre culturas com suas consequências epistemológicas. Lançando luz sobre o fenômeno do contato entre partes que se relacionam e não deixando de lado a questão do poder envolvido e de suas assimetrias, a “fricção” parece oferecer uma forma mais ampla de apreciação da complexidade e da compreensão dialética envolvida na natureza das interações culturais.

Por vezes a ideia da fricção pode trazer à tona uma imagem de conflito, mas isso não significa que esta interação não seja benéfica para a relação. De fato, um conflito ou um impasse podem ser resolvidos através de um diálogo, que pode acontecer na medida em que ambas as partes se sentem próximas o suficiente para estabelecer um processo comunicativo. Esta é uma questão importante uma vez que a metáfora da distância cultural sugere a ausência de contato e a dificuldade de comunicação (LUO; SHENKAR, 2007; SHENKAR; LUO; YEHESEKEL, 2008; TSING, 2005).

Desta forma nos interessará examinar e compreender a natureza e a consequência das formas e nuances de engajamento, hibridização e fricção entre o IMPM seus parceiros internacionais e os participantes do programa, com foco nos países emergentes que são os atuais parceiros do programa.

## **2.4 Critérios de análise**

Em resumo, adotamos quatro critérios de análise para a fase empírica desta pesquisa que consequentemente resultaram nas categorias que nos permitiram identificar e problematizar os dados coletados.

O primeiro critério de análise diz respeito ao debate acerca da globalização e seus impactos sobre o setor de educação em gestão, observando que vários programas 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 de aproximação aos países emergentes/periféricos no atual cenário mundial. Além disso, deve-se notar que todos estes programas, MBAs ou não, se tratam de programas do Norte/Centro e que a partir deste local passam a exercer a dominação do conhecimento em gestão através de suas práticas. Cabe ressaltar que a globalização, em seu projeto neoliberal e pós-guerra fria, é considerada na perspecti-

va desta pesquisa, como um movimento político que tende a potencializar a assimetria de poder entre países centrais e periféricos envolvidos no fenômeno da dominação do conhecimento (BANERJEE; CHIO; MIR, 2009; CUNLIFFE; LISTEAD, 2009; JACK; WESTWOOD, 2009; TOYOSHIMA, 2007; ZAJDA, 2005b; FARIA, 2013).

O segundo critério trata do processo de internacionalização dos programas de educação em gestão, em especial o IMPM, que estabelece parcerias com países emergentes e periféricos como Brasil, Índia e China. Indagamos ainda se estes países poderão em parte, através desta experiência, assumir novos papéis no cenário mundial como o de produtores de conhecimento além de atuarem apenas como meros consumidores de conhecimento em gestão (ALCA-DIPANI et al., 2012; BANERJEE; LINSTEAD, 2004; SANTOS, 2011; SOUDIEN, 2005).

Neste sentido ponderamos se este modelo, hoje praticado no mundo pelas instituições de educação internacional em gestão, estaria representado pelo o que Santos (2006) denomina o globalismo localizado, ou a forma como os países dominantes ditam suas regras e seus próprios ‘localismos’ aos demais países dominados ao invés de atuar no processo da globalização abrindo espaço a um localismo globalizado, ou uma forma menos assimétrica de relacionamento e interação entre Norte e Sul, ou centro e periferia.

Ainda indagamos se os parceiros atuais do programa, representados por países emergentes/periféricos escolheram participar deste programa ou foram por eles “escolhidos”. De que forma eles participam na escolha e seleção dos conteúdos do programa. Mas mais importante, de que forma acontecem as relações entre estes países e o IMPM no que tange a possibilidade de consideração do conhecimento local.

Neste ponto nos cabe ainda chamar a atenção para o fato de o IMPM ocupar uma posição ambivalente neste cenário, pois se trata de uma instituição de origem norte-americana (Canadense), apesar de não ter origem nem relação com os Estados Unidos, e Europeia (Inglaterra), mas que rejeita o rótulo de MBA, se propondo crítico e tenta assumir um discurso à margem deste centro. Estas características deverão ser utilizadas também como critérios de análise na medida em que suas nuances nos interessam de perto para a elucidação do problema desta pesquisa

O terceiro critério de análise relaciona se o fenômeno da dominação do conhecimento em gestão que ocorre no escopo da produção e do consumo do conhecimento através de programas internacionais de educação em gestão, como retratado no caso IMPM, em seu movimento de continua aproximação com países emergentes/periféricos, não estaria reforçando, e

em que medida, o círculo vicioso estabelecido no campo da administração em reproduzir através de seus mecanismos o poderio assimétrico e hegemônico do projeto de conhecimento único e universal.

Ainda no que tange a questão da dominação exercida no campo do conhecimento em gestão e a forma como se estabelece a divisão entre a produção e o consumo do conhecimento em gestão em termos globais, nos interessa observar de que forma esta relação entre países centrais e periféricos acontece neste cenário com a atuação dos programas de educação em gestão (IBARRA-COLADO et al., 2006; GUEDES; FARIA, 2010; ALCADIPANI; ROSA, 2011; FARIA 2011, 2013; DOS SANTOS, 2011; MIGNOLO 2000, 2011; ZAJDA, 2005a).

O quarto critério de análise está focado no âmbito das relações interculturais. Um dos desafios desta pesquisa é o de considerar como podemos compreender ou interpretar em todas as suas nuances os relacionamentos entre os atores envolvidos e situações que se apresentam entre a produção, a disseminação e consumo do conhecimento dentro de um espectro amplo de estruturas de dominação que encontram expressão na vida institucional.

Assim, seguimos questionando de que maneira a interculturalidade se problematiza em um ambiente relacionado à educação internacional em gestão e como a dominação deste conhecimento acontece através de um programa internacional de educação em gestão que trabalham em um formato globalizado seguindo o fluxo entre países do centro e da periferia. Questão que envolve não apenas o relacionamento de diversos países e instituições como os próprios participantes do programa, executivos de diferentes origens culturais.

A questão focal neste tópico passa a ser desvendar as nuances da dominação nos relacionamentos que se estabelecem e conhecer como se dá a operação deste circuito, se de forma aberta, para transformar uma realidade, promovendo engajamento, hibridismo e reinterpretação entre suas partes ou de forma mais fechada, de maneira a negar o contato real entre as partes que teria um caráter transformador (JACK; WESTWOOD, 2009) e a fricção cultural (SHENKAR; LUO; YEHESEKEL, 2008; CELANO E GUEDES, 2013).

### 3. METODOLOGIA

#### 3.1 Estratégia de pesquisa

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa de cunho interpretativo. Esta escolha se baseou em alguns pressupostos como a crescente complexidade do fenômeno estudado frente à globalização e a rapidez com que as mudanças se operam na área da gestão internacional o que representa um desafio, mas também uma oportunidade para pesquisas internacionais (GUEDES, 2005).

De acordo com Usunier (1998), o único paradigma de pesquisa que se diferencia como especificamente internacional é o que mantém o foco em estudos comparativos e de cunho *cross-cultural*, por que ele faz uso de um olhar aprofundado das diferenças entre nações e culturas com o objetivo de gerar novos conceitos para o campo e disseminá-los de maneira ampla.

Ainda, como ressaltado por Miles e Huberman (1994), os estudos sociais acontecem dentro do mundo real e exercem impactos reais sobre a vida das pessoas e sobre as dinâmicas sociais, operando continuas transformações. Desta forma, através da pesquisa qualitativa há a possibilidade de uma compreensão abrangente e detalhada do fenômeno.

O estudo seguiu uma perspectiva crítica para repensar os contornos e propósitos da educação de gestão, principalmente se alinhada com as mudanças e deslocamentos globais e seguindo uma visão sobre a influência de vários destes assuntos envolvidos em seu desenvolvimento e processo de transformação.

Desta forma a pesquisa foi embasada, primeiramente, em uma perspectiva pós-colonial e crítica para a compreensão da globalização e das práticas organizacionais e de gestão. Uma vez dentro da perspectiva crítica foi feito uso da chancela de “critical management studies” (ALVESSON; WILLMOTT, 1992, 1996), e, em uma segunda instância, relacionada à aprendizagem e a educação em gestão, foi baseada no “critical management education” (FRENCH; GREY, 1996).

No entanto, quando falamos em realizar uma pesquisa de cunho interpretativo e crítico, acreditamos que seja necessário esclarecer e aprofundar alguns pontos de vista discutidos na literatura, de forma a estressar as similaridades, diferenças e potenciais formas de interação destas duas correntes.

Em primeiro lugar é preciso lembrar que Klein (1999) defende que as teorias de processos constitutivos são "uma tentativa de dissolver as fronteiras entre essas tradições, ao enfatizar não só a importância do significado subjetivo para o ator individual, mas também as estruturas sociais que condicionam e permitem tais significados e são constituídos por eles". (p. 246).

Klein (1999) expressa ainda que o "desenvolvimento integral de todas as potenciais relações entre o interpretativismo e a teoria crítica podem ser entendidos como uma das avenidas mais frutíferas para pesquisas futuras " (p. 22).

Porém, por outro lado, o mesmo Klein (1999) faz a colocação que "se alguém perguntar sobre quais métodos podem ser pensados e utilizados pelos pesquisadores críticos, poderá receber como resposta quase um cartão em branco" (1999, p. 21). Esta observação demonstra como as pesquisas, principalmente empíricas, em áreas críticas como CMS, CME e o pós-colonialismo ainda estão lutando para encontrar seus caminhos.

Diante deste desafio, pensamos ser relevante iniciar este capítulo com uma breve discussão sobre a pesquisa interpretativa e crítica e seus potenciais de aplicabilidade neste projeto específico.

Em primeiro lugar, se vistas separadamente, interpretativismo e teoria crítica estão longe de serem escolas homogêneas de pensamento. Klein e Myers (2001) reconhecem pelo menos duas linhas diferentes de pensamento filosófico que sustentam a corrente interpretativa do pensamento, chamando nossa atenção para o fato de que, mesmo dentro do interpretativismo, nem todos os estudos devem ser avaliados de acordo com os mesmos critérios. (STEFFY; GRIMES, 1986).

De acordo com Pozzebon (2004) as afirmações de Klein não são incontestáveis, especialmente sua reivindicação de que, sem uma reconstrução explícita do fundamento conceitual, a união de interpretativismo e investigação crítica pode tratar-se apenas de "uma questão de conveniência, se não de desespero" (p. 22) e que se deve buscar mais integração entre estas duas perspectivas.

Doolin (1998) argumenta que adotar uma visão crítica não significa necessariamente confiar profundamente na teoria crítica de Habermas e da Escola de Frankfurt. Corroboramos essa tese e foi nesse sentido que trabalhamos nessa pesquisa. Neste sentido, para nós ser crítico pode simplesmente implicar o desafio e a não aceitação de suposições *taken-for-granted*

inerentes ao status quo, sendo criticamente reflexivos, ao utilizar qualquer quadro teórico escolhido, como, por exemplo, os oferecidos pelo, CMS, CME e o pós-colonialismo.

Acreditamos assim que para a realização de uma pesquisa através de abordagens concomitantemente crítica e interpretativa não sejam necessárias justificativas teóricas porque ambas as abordagens só poderiam ser vistas como intrinsecamente relacionadas. Abordagens interpretativas ou construtivistas pretendem produzir um resultado relacionado a um “grão fino” ou a uma delicadeza e complexidade nas explorações e na maneira em que uma determinada realidade social foi construída (POZZEBON, 2004).

Nesse sentido, Gopal e Prasad (2000) propõem que um conjunto de critérios particulares devem ser criados e adaptados continuamente para aplicação em trabalhos de pesquisa que a cada dia estão mais interacionistas e devem, portanto, trabalhar juntos com criatividade para a busca de novas perspectivas.

Podemos adicionar a estes argumentos que existe respaldo na literatura que nos diz que a boa pesquisa, a partir de uma perspectiva crítica, é aquela que permite uma compreensão qualitativamente nova de fragmentos relevantes da realidade social, alternativas de comportamentos e fatos novos para a ação social (ALVESSON; SKOLDBERG, 2000).

Ainda cabe acrescentar que as abordagens críticas estão mais concentradas, de forma mais explícita, sobre a dinâmica de poder, conhecimento e ideologia que cercam as práticas sociais. Logo, longe de ser incompatível, o limite entre uma perspectiva interpretativa e uma perspectiva crítica pode ser vista como uma questão de grau: muitos estudos construtivistas são sensíveis ao poder, enquanto os estudos críticos incluem uma preocupação para os processos de construção social que fundamentam os fenômenos de interesse (PHILLIPS; HARDY, 2002).

Assim concluímos que esta pesquisa pode ser interpretativa e crítica, sem qualquer inconsistência inerente (ALVESSON; SKOLDBERG's, 2000).

### **3.2 Desenho de pesquisa**

O método escolhido para realizar a pesquisa em profundidade foi o estudo de caso único, instrumental (STAKE, 1998) e exploratório, que 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 assim como propicia a emergência de novas proposições (BALOGUN; JOHNSON, 2005; BITEKTINE, 2008; SELZNICK, 1966; SIGGELKOW, 2007; SOY, 1997; STAKE, 1998; YIN, 2001).

Existem críticas e limitações ao método do estudo de caso único em que ele é interpretado como não adequado para fazer generalizações, sendo útil apenas nos estágios preliminares de investigação (EISENHARDT, 1989; EISENHARDT; GRAEBNER, 2007), por outro lado existe ampla e crescente literatura disponível que defende seu valor e aplicação (BIRKINSHAW; BRANNEN; TUNG, 2011; BITEKTINE, 2008; DYER; WILKINS, 1991; FLYVBJERG, 2006; LANGLEY, 1999; POZZEBON, 2004; SIGGELKOW, 2007; STAKE, 1998).

Esta foi a opção escolhida para o desenvolvimento desta pesquisa uma vez que 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; SANDBERG, 2011; ALVESSON; WILLMOT, 1992, 1996; STAKE, 1998).

De acordo com Stake (1998), a terminologia “estudo de caso” é utilizada por chamar atenção para questões particulares que podem ser aprendidas sobre um caso único. Stake (1998) propõe uma analogia entre o estudo de caso e o funcionamento de um organismo. Ele diz que o caso é um sistema limitado. Nas ciências sociais e humanas a maior parte deles trabalha com partes e propósitos dentro de um contexto. Funcional ou não, racional ou não, o caso deve ser visto sempre como um sistema. Logo identificar os limites entre o caso e o contexto torna-se tarefa de extrema importância, que dada à complexidade e mutabilidade constantes não torna a vida do pesquisador mais simples, se impondo como um desafio constante.

Desta forma, de acordo com Stake (1998) um dos maiores desafios que se enfrenta ao executar uma pesquisa utilizando o estudo de caso é permanecer atento as complexidades inerentes ao objeto de estudo sem desviar a atenção de suas implicações com o ambiente ao qual pertence e das transformações constantes que se operam nesta interação.

Stake (1998) identifica dois tipos de estudo de caso únicos. O estudo de caso intrínseco e o estudo de caso instrumental. Ele aponta que o estudo de caso será intrínseco se o estudo é realizado porque o interesse maior é um caso particular sobre o qual se quer uma melhor compreensão. Logo o interesse será intrínseco e não poderá ser obtido com a análise de outro caso qualquer. Neste sentido, este tipo de caso não teria o propósito de servir a uma compreensão abstrata ou genérica de um fenômeno.

O estudo de caso instrumental, de acordo com Stake (1998), identifica-se se um caso particular é examinado para prover informações e dados em uma questão que necessite de algum grau de generalização ou teorização. Aqui, o caso é importante, mas ocupa um papel secundário, ou de veículo, através do qual se pode compreender um fenômeno. De qualquer maneira, cabe ressaltar que o estudo de caso instrumental pode ser realizado em profundidade, seu contexto deve ser pormenorizado e suas atividades rotineiras detalhadas.

De toda forma, em ambos os casos, intrínseco ou instrumental, Stake (1998) defende que deve existir a procura pelo particular e pelo comum, mas que o produto final da pesquisa normalmente reporta os traços incomuns. De acordo com Stake (1998) no estudo de caso, dentro da perspectiva qualitativa, os pesquisadores devem estar atentos aos seguintes pontos (a) a natureza do caso, principalmente sua atividade e maneira de funcionar; (b) seu contexto histórico; (c) suas representações físicas; (d) seus outros contextos, como o econômico, político, social, cultural e etc.; (e) outros casos através dos quais o caso em questão possa ser reconhecido, e: (f) os informantes, ou sujeitos, através dos quais o caso possa ser conhecido.

Os argumentos utilizados na defesa do estudo de caso único ressaltam que a proximidade desse tipo de estudo com seu objeto é maior e potencializada, o que aumenta a possibilidade de um levantamento mais rico e aprofundado, propiciando a compreensão das nuances da prática (FLYVBJERG, 2006). Sob este ponto de vista, o estudo de caso único torna-se ideal para o desenvolvimento de conhecimento que dependa da análise contextual, estabelecendo forte conexão entre teoria e prática (FLYVBJERG, 2006; STAKE, 1998).

Cabe ressaltar que, de acordo com Welch et al. (2011), o estudo de caso e, o estudo de caso único, especificamente, possuem grande relevância em pesquisas qualitativas para o campo de GI, sendo a estratégia de pesquisa mais utilizada de acordo com estudo realizado nos principais periódicos da área nos últimos dez anos (PIEKKARI; WELCH; PAAVILAINEN, 2009). A prevalência por esta metodologia na área internacional não surpreende, dado seu potencial em desenvolver com rigor teorias sensíveis ao contexto estudado.

### 3.2.1 Seleção e acesso ao caso

Como dito anteriormente na delimitação do estudo, a escolha do IMPM como objeto desta pesquisa traz à tona as questões específicas sob a posição ambígua que este programa detém no cenário mundial. Por um lado o IMPM é criado sob uma perspectiva crítica que re-



jeita o rótulo de MBA e tenta se manter deslocado do centro, na medida que assume em seu discurso oficial a necessidade de uma experiência ‘realmente multicultural’, “mundial” e não “global” (MINTZBERG, 2004, p.254) e propõem através deste Programa um novo paradigma para a educação internacional de gestão (PFEFFER, 2004). Porém, por outro lado, é um programa operado por profissionais do centro, Canadenses e Ingleses, que faz uso da língua inglesa e talvez não possa se deslocar do centro tanto quanto gostaria.

No livro “Managers Not MBAs”, de 2004, Mintzberg explica sua filosofia e apresenta o IMPM, criado em 1995 e em atividade desde então. Neste livro ele observa que a educação contemporânea pode distorcer a gestão e que já é tempo das escolas de negócios passarem por uma reforma, afinal o mundo não para de mudar e precisa de novas soluções.

O IMPM é um Programa internacional de educação em gestão que adota há mais de quinze anos um modelo de mestrado executivo internacional, de certa forma pioneiro, que se adapta às mudanças contemporâneas mundiais ao alterar suas parceiras internacionais ao longo do tempo. Assim o IMPM, com suas ambiguidades, pareceu ser adequado como campo de estudo para a investigação da dominação do conhecimento que se estende dentro da produção e do consumo do conhecimento em gestão.

O IMPM hoje mantém parceira com cinco universidades, no Canadá, Reino Unido, Índia, China e mais recentemente no Brasil. As instituições de ensino parceiras são: *Lancaster University Management School*, Lancaster, UK.<sup>15</sup>; *McGill University Desautels Faculty of Management*, Montreal, Canadá.<sup>16</sup>; *Indian Institute of Management*, Bangalore, Índia.<sup>17</sup>, *Renmin University School of Business*, Beijing, China<sup>18</sup>, FGV/EBAPE (Fundação Getúlio Vargas – Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas), Rio de Janeiro, Brasil.<sup>19</sup>

O acesso ao caso foi facilitado por um professor da EBAPE/FGV (Escola Brasileira de Administração Pública e Empresarial/ Fundação Getúlio Vargas), que atua como diretor do módulo Brasil do IMPM. O fato da FGV ser desde 2011 o mais novo parceiro do programa reforça o vínculo institucional entre esta instituição e o Programa e abre uma profícua oportunidade para o estudo em questão. Desde o acontecimento do primeiro módulo do Programa no Brasil, em outubro de 2011, tive a oportunidade de participar como assistente pedagógica do diretor do Módulo Brasil, acompanhando as atividades e dando apoio as questões acadêmicas

<sup>15</sup>Site: <http://www.lums.lancs.ac.uk/>, acesso em 7/6/14.

<sup>16</sup>Site: <http://www.mcgill.ca/>, acesso em 7/6/14.

<sup>17</sup>Site: <http://www.iimb.ernet.in/>, acesso em 7/6/14.

<sup>18</sup>Site: <http://english.ruc.edu.cn/en/>, acesso em 7/6/14.

<sup>19</sup>Site: <http://ebape.fgv.br/>, acesso em 7/6/14.

e operacionais do Programa, o que naturalmente reforçou minha aproximação ao objeto de estudo.

Esta garantia de acesso proporcionou uma maior facilidade para a coleta de dados com o corpo docente do Programa, participantes dos módulos 16 e 17 e 18, instituições parceiras e possibilidade de realizar observações de campo em diversas situações como, visitas, atividades em sala de aula, atividades extraclasse, realização de entrevistas entre outras.

### 3.2.2 Níveis de análise

O desenho de pesquisa contemplou 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).

De acordo com Usunier (1998), os designs utilizados para a pesquisa nas áreas de gestão internacional e intercultural podem ser bastante complexos. As diversidades envolvidas em elementos da gestão, da cultura e das variáveis do contexto devem ser levadas em consideração em toda a sua complexidade para que o pesquisador possa dar conta em sua programação em termos de coleta de dados e proposta de níveis de análise.

O estudo se deu de forma diferenciada, como indica o Quadro 3, em dois países onde o IMPM está presente na atualidade, a Inglaterra e o Brasil, através dos dois níveis de análise empregados onde foram utilizados os métodos de coleta de dados aplicados nesta pesquisa. A partir do quadro abaixo forma oportunamente desdobrados e detalhados destes locais e respondentes envolvidos:

**Quadro 3 – Níveis de Análise**

	<b>UK (sede/administração do programa)</b>	<b>Países parceiros (Brasil)</b>
<b>Nível organizacional</b>	Entrevista com membros e dados do programa (Lancaster)	
		Entrevista com membros e dados da instituição parceira (FGV)

		Realização dos módulos 16 e 17 e entrevistas com o corpo docente e participantes
<b>Nível inter-organizacional</b>	Relação entre o IMPM (corpo docente) e o país e as instituições envolvidas (Universidade de Lancaster)	Relação entre o IMPM (corpo docente) e participantes do módulo e instituição parceira.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ressaltando o interesse em investigar o histórico dos dezessete anos do programa e suas transformações, com base em documentos, observações e entrevistas. A realização empírica se deu durante três períodos distintos: o primeiro em outubro de 2012 durante a realização do último módulo do ciclo 16 no Brasil, o segundo em maio de 2013 em visita à Universidade de Lancaster onde se realizaria usualmente o primeiro módulo do Programa, porém por conta de uma alteração no calendário do programa o início deste módulo foi adiado e a viagem foi realizada com intuito de levantamento de dados locais e realização de entrevistas com professores locais atuantes e professores já afastados do programa, mas que estiveram presentes em seu projeto inicial. O último período de observação foi realizado em outubro de 2013 durante o último módulo do ciclo 17 no Brasil. Os sujeitos da pesquisa foram: o fundador do programa; os coordenadores dos ciclos 16 e 17; professores que acompanham todos os módulos viajando com os participantes pelos cinco países do programa durante o período de um ano e meio de duração do curso, uma dessas pessoas era de origem americana e se reportava ao Canadá (McGill University) e a outra era inglesa e se reportava a Inglaterra (Lancaster University); os diretores dos módulos realizados na Inglaterra (Lancaster) e no Brasil (EBAPE/FGV); membros da diretoria da EBAPE/FGV, instituição parceira do programa no Rio de Janeiro (Brasil); membros do corpo administrativo do IMPM de Lancaster e do Canadá; ex-professores e diretores do programa sediado na Inglaterra (Lancaster); participantes dos módulos 16 e 17 do programa.

### 3.3 Coleta de dados

Nesta pesquisa foram utilizadas três fontes de dados, tanto primárias quanto secundárias: (i) entrevistas com profissionais do corpo docente e administrativo e participantes do

Programa que seguiram padrões diferentes de roteiros semiestruturados e se encontram à disposição do leitor no apêndice deste volume (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).

Desta forma foi realizada triangulação de fontes de dados (documentos, entrevistas e observação/ou notas de campo). A triangulação é habitualmente utilizada em estudos de caso, já que este método permite uma coleta ampla e variada de informações. Assim a triangulação deu mais consistência à análise dos dados coletados abrindo maior possibilidade na fase de análise de resultados.

De acordo com Stake (1998) a triangulação no estudo de caso qualitativo deve ir além do propósito de reduzir a probabilidade de má interpretação. A Triangulação neste caso pode ser vista também como um processo de utilização de múltiplas percepções para esclarecer diferentes significados, verificando a capacidade de repetição de uma observação ou interpretação.

Neste sentido reconhecendo que não há observações ou interpretações que possam ser perfeitamente repetidas, a triangulação serve também para esclarecer significados por meio da identificação de diferentes maneiras pelas quais o caso está sendo visto (SILVERMAN, 1993; FLICK, 1998). O Pesquisador qualitativo deve estar interessado na diversidade da percepção, até mesmo das múltiplas realidades em que as pessoas vivem. Dessa forma a triangulação também foi útil na identificação destas diferentes realidades.

Assim, é importante ressaltar que a triangulação não deve permanecer limitada a uma zona de conforto onde lhe é atribuída apenas a qualidade confirmatória dos dados selecionados, talvez obedecendo a sua classificação científica mais usual, mas deve ir além, permitindo ao pesquisador a perspectiva de uma esfera mais ampla de complementação entre os dados e fontes (ADAMI, 2005; JICK, 1979). Desta forma a triangulação foi usada nesta pesquisa principalmente para a obtenção de um quadro mais completo do fenômeno estudado.

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 Programa (IMPM) ligados a formação, estruturação e condução do curso, além dos participantes de dois módulos no Brasil, nos anos de 2012 e 2013, o que possibilitou a cobertura de grande parte dos responsáveis pela realização dos processos de internacionalização do programa estudado além de um considerável número de participantes.

A análise documental foi feita com base em dois tipos de documentos que foram coletados para: (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), material didático empregado em todos os módulos; 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.

Estes dados foram essenciais, pois possibilitaram uma contextualização mais rica do caso e aumentaram a confiabilidade dos dados obtidos nas entrevistas, já que documentos “são produtos ‘em tempo’ e componentes significativos do cotidiano; complementam, completam e competem com a narrativa e a memória.” (SPINK, 1999, p. 126).

O resultado da observação foi somado a um diário de campo que a pesquisadora manteve para relatar suas observações sobre as visitas realizadas, tanto no país sede do programa, quanto durante a realização dos módulos no Brasil. (CZARNIAWSKA, 2008; LOFLAND; LOFLAND, 1995).

Desta forma, durante os períodos de 1 a 12 de outubro de 2012 e 1 a 11 de outubro de 2013 enquanto se realizava no Rio de Janeiro o módulo 5, dos ciclos 16 e 17 do IMPM, foram realizadas observações, notas de campo e entrevistas semiestruturadas com participantes e membros do corpo docente. No total foram realizadas, durante estes dois períodos, 56 entrevistas. Durante as realizações dos módulos no Brasil foram realizadas 43 entrevistas. Duas entrevistas longas, uma com o fundador do programa, professor Henry Mintzberg e outra com um membro estrangeiro do corpo docente do programa.

Com exceção da nomeação do fundador do programa, Henry Mintzberg, que autorizou a pesquisadora a expor seu nome e seu depoimento, todos os demais entrevistados, participantes ou membros do corpo docente do programa terão suas identidades preservadas. Para tal foi utilizado uma correspondência numérica de identificação. Este código foi empregado utilizando a letra “F” seguida de um número para designar os membros do corpo docente atuais e passados do programa e a letra “P” seguida de um número para designar os participantes dos dois ciclos que foram entrevistados.

Além destas entrevistas realizadas durante os módulos no Brasil foram realizadas mais 13 entrevistas com membros do corpo docente da universidade de Lancaster, no mês de maio

de 2013, foram ouvidos profissionais ligados a administração do programa e membros da diretoria da EBAPE/FGV que participaram das negociações que envolveram a pareceria recentemente estabelecida entre o programa e esta instituição.

Cabe ressaltar que o diretor do módulo Brasil, assume a orientação deste projeto de pesquisa em novembro de 2013 e não foi entrevistado já que seus papéis poderiam representar um conflito de interesses.

Gostaríamos de esclarecer que a coleta de dados esteve submetida a quatro momentos ao longo de outubro de 2012 e outubro de 2013.

O primeiro momento aconteceu durante a realização do módulo 5, ciclo 16, entre os dias 1 e 12 de outubro de 2012. Neste momento houve a realização de 18 entrevistas além de observações seguindo a proposta de realização de um teste piloto com roteiros que foram modificados ao longo do ano. Este material foi analisado e submetido à banca de qualificação do projeto de tese apresentados em fevereiro de 2013. O material coletado neste momento foi reanalisado na presente versão de análise que virá a seguir em seção subsequente.

O segundo momento aconteceu durante o mês de maio de 2013 quando a pesquisadora entrevistou 13 participantes do corpo docente do IMPM na Universidade de Lancaster assim como dois membros da diretoria da EBAPE/FGV. Esta fase da pesquisa utilizou roteiros diferenciados para a coleta de forma a deixar mais aberta à possibilidade de emergência de novos temas que poderiam ser utilizados na formatação dos roteiros finais que foram aplicados na fase seguinte.

O terceiro momento aconteceu durante a realização do módulo 5, ciclo 17, entre os dias 1 e 11 de outubro de 2013. Durante este período foram realizadas 25 entrevistas com participantes e membros do corpo docente do programa, além das observações e notas de campo realizadas pela pesquisadora.

O quarto momento é identificado como o percurso transversal e longitudinal que cobre toda a linha do tempo entre outubro de 2012 e outubro de 2013 e que se deu através de coleta de dados secundários, como materiais didáticos, dados de sites e publicações assim como as observações e notas de campo produzidas fora dos episódios específicos acima relatados.

Deve-se ressaltar que as entrevistas seguiram roteiros semelhantes, porém diferenciados nos dois períodos de coleta em outubro de 2012 (pré-campo) e outubro de 2013 como pode ser verificado nos modelos que fazem parte do apêndice deste documento.

Cabe ressaltar que pela natureza das primeiras categorias de análise, não foram consideradas as observações e notas de campo, material mais utilizado na medida em que a pesquisa avança para as categorias seguintes.

### **3.4 Tratamento dos dados**

As entrevistas foram transcritas e analisadas, assim como todo o conjunto de documentos, observações e notas de campo. Todo o conjunto de dados obtido foi submetido à codificação temática em categorias prévias para identificação de temas (MILES; HUBERMAN, 1994). Previamente à codificação temática foram elaboradas as categorias, porém foi mantida a possibilidade de codificação aberta para o surgimento de novos temas.

Recuperamos que esta pesquisa foi realizada sob o cunho interpretativo e crítico, logo esta seleção esteve estreitamente relacionada aos critérios de análise derivados do referencial teórico. No entanto, é importante notar que através destes critérios não pretendemos estabelecer padrões imutáveis ou fixos. Qualquer noção de critério de análise nesta pesquisa deve ser visto como um veículo que apenas facilitou e proporcionou as condições que deveriam ser aplicadas de forma contextual. Dessa forma o terreno onde as avaliações e julgamentos foram realizados esteve em mudança contínua e devem ser caracterizados por uma perspectiva aberta, ao invés de uma perspectiva fechada e estável (POZZEBON, 2004; STAKE, 1998).

De toda forma, e com este cenário em mente, foi a partir do referencial teórico e da questão de pesquisa, que foram construídas, a priori, as quatro grandes categorias que nos permitiram identificar e problematizar os dados coletados.

Estas categorias prévias foram:

*Globalização e educação em gestão:* Esta primeira categoria teve como objetivo problematizar os impactos da globalização na educação em gestão observando como o programa em questão pode seguir 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 tivesse como ponto convergente os países emergentes (Brasil, Índia e China). Quais seriam as motivações que levaram este programa a eleger estes países também como foco de sua internacionalização (BANERJEE; CHIO; MIR, 2009; CUNLIFFE; LISTEAD, 2009; JACK; WESTWOOD, 2009; TOYOSHIMA, 2007; ZAJDA, 2005b).

*A inserção dos países emergentes na agenda do IMPM:* Esta categoria serviu como base para a análise de como as organizações e as pessoas envolvidas na internacionalização do programa descreveram 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 (HURRELL, 2009; SANTOS, 2011). Principalmente ponderando o papel deste programa com relação as posições de dominação e poder entre países do centro e da periferia. (ESCOBAR, 1995; LUDDEN, 1992).

*Dominação, produção e consumo de conhecimento em gestão:* Esta terceira categoria teve 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 (periféricos) no Programa houve a possibilidade de uma criação, ou compreensão, de um conhecimento local, ou se existiu apenas a reprodução e a disseminação de um conhecimento hegemônico em gestão. Desta forma pudemos verificar como o programa se relacionou através de seus elementos pedagógicos (leituras, apresentações e atividades intra e extraclasse) com o conceito de globalismo localizado/localismo globalizado (SANTOS, 2003) e, de que forma se operaram neste ambiente os conceitos de hegemonia na educação internacional em gestão e as relações de poder entre Norte e Sul (FLEMING; SPICER, 2014; IBARRA-COLADO, 2006; GUEDES; FARIA, 2010; ALCADIPANI; ROSA, 2011; SANTOS, 2011, FARIA, 2011, 2013; ZAJDA, 2005a).

*Os aspectos relacionados à interculturalidade:* Esta categoria teve como objetivo identificar de que forma a participação e a interação dos participantes do programa, executivos de diversas organizações, origens étnicas e culturais, acontece dentro da dinâmica do programa trazendo à tona as questões teóricas que envolvem temas como a hibridização (JACK; WESTWOOD, 2009) e a fricção cultural (SHENKAR; LUO; YEHESEKEL, 2008).

**Quadro 4 - Categorias gerais e temas**

	<b>Categorias Gerais</b>	<b>Temas</b>	<b>Quadro teórico</b>
1	Globalização e educação em gestão	1. O contexto da globalização e seu impacto na educação em gestão.  2. Motivação para a internacionalização.	Held, 1999; Santos, 2003; Dos Santos, 2011; Zajda, 2005a, 2005b; Toyoshima, 2007; Cunliffe e Listead, 2009; Jack e Westwood, 2009; Banerjee, Chio e Mir, 2009.



2	A inserção dos países emergentes	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O surgimento dos países emergentes na agenda da educação em gestão (Hegemonia Norte/Sul ou centro/periferia).</li> <li>2. Mimetismo (ou como vários MBAs seguem um processo de internacionalização parecido).</li> <li>3. As trocas de parceria para as universidades de países emergentes.</li> <li>4. As bases de como ocorreram essas negociações e como estão operando as atividades.</li> </ol>	Dos Santos, 2003; Zajda, 2005a, 2005b; Alcadipani e Rosa, 2011; Faria, 2011, 2013.
3	Dominação, produção e consumo de conhecimento em gestão	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Globalismo localizado (como consumo de conhecimento em gestão) ou localismo globalizado (possibilidade de criação de conhecimento em gestão nos países emergentes).</li> <li>2. Hegemonia de países anglo-saxões em relação ao conhecimento em gestão.</li> <li>3. Homogeneização e imposição do conhecimento produzido nos países do Norte/centrais.</li> </ol>	Ibarra-Colado, 2006; Faria, 2013; Dos Santos, 2003, 2011; Ludden, 1992; Escobar, 1995; Guedes, Faria, 2010; Fleming, Spicer, 2014; Celano e Guedes, 2014.
4	Aspectos relacionados à interculturalidade	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. As diferenças e a interação em sala de aula entre os participantes e entre participantes e corpo docente (afirmações sobre a identidade local, formas de hibridização, formas de mimetismo, reapropriação, rejeição, isolamento e silêncio).</li> <li>2. As diferenças e a interação dos participantes com as universidades e os países visitados.</li> <li>3. Os contatos “reais” com as diferentes realidades em gestão (locais ou globais) e sua interação com os conteúdos acadêmicos</li> </ol>	Walsh, 2009; Jack e Westwood, 2009; Shenkar, Luo e Yeheskel, 2008; Santos, 2003; Celano e Guedes, 2013.

Fonte: Elaborado pela autora.

Além das quatro categorias empregadas foram analisados dados coletados que diziam respeito a fatores contextuais do programa. Estas informações tiveram como objetivo identificar elementos da estrutura organizacional, cultura organizacional, história da empresa, evolução dos negócios, reações a situações contextuais da empresa à época da coleta de dados, perfil demográfico dos participantes ao longo dos mais de 17 anos do programa e recursos didáticos empregados (JACK; WESTWOOD, 2009).

Desta forma, com base nos dados coletados e organizados, foi construída uma narrativa e consequente teorização sobre a dominação do conhecimento que se estende dentro da produção e do consumo do conhecimento em gestão através de um programa internacional de educação em gestão.

### 3.5 Limitações do estudo

De acordo com Yin (2001) as limitações do estudo de caso, através de suas fontes habituais, foram tratadas como previsto pelo autor no quadro 5 abaixo apresentado. A única exceção, descartada por não ser considerada positiva em função do risco envolvido – a manipulação do observador na intermediação entre participantes e o contexto do trabalho –, foi a observação participante.

**Quadro 5 - Seis fontes de evidências para estudos de caso**

Fonte de Evidências	Pontos Fortes	Pontos Fracos
Documentação (cartas, memorandos, agendas, minutas, relatórios, recortes de periódicos). Material didático utilizado nos cinco módulos do Programa.	Estável, discreta, exata, ampla cobertura	Recuperabilidade pode ser baixa, seletividade tendenciosa, versões tendenciosas podem negar acesso
Registros em arquivos (mapas, tabelas, listas, registro de serviço, registros organizacionais, registros pessoais, dados de levantamentos)	Os mesmos acima, além de precisos e quantitativos	Os mesmos acima
Entrevistas (espontânea, focal, levantamento formal)	Direcionadas, perceptivas	Visão tendenciosa por questões mal elaboradas, respostas tendenciosas, imprecisões devido à memória fraca do entrevistado, reflexibilidade
Observações diretas	Realistas, contextuais	Consome muito tempo, custo elevado, seletividade, reflexibilidade
Observação participante	Os mesmos acima, além de perceptiva em relação a comportamentos individuais e razões interpessoais	Os mesmos acima, além de visão tendenciosa devida à manipulação e envolvimento do observador
Artefatos físicos	Percepção de aspectos culturais e ocupações técnicas	Seletividade, disponibilidade

Fonte: Adaptado de Yin, 2001, p. 191.

Quanto às limitações da investigação, pode-se considerar que devido à dinâmica envolvida entre os módulos e instituições parceiras alguns aspectos podem ter passado despercebidos.

dos pelo recorte de tempo empregado, assim como houve o risco de se desprezar na seleção de fontes e evidências alguns traços que trariam á tona mais informações relevantes. Teria sido positiva para a pesquisa a observação de outros módulos do programa, principalmente os realizados em outros países emergentes como Índia e China, no entanto por motivos financeiros não foi possível que esta coleta fosse realizada.

A princípio houve a intenção de coletar dados durante o primeiro módulo do ciclo 18 que estaria acontecendo em maio de 2013, na Inglaterra. Porém por motivos internos do programa, esta data foi alterada para setembro do mesmo ano impossibilitando que a pesquisadora acompanhasse as atividades. De toda forma a viagem foi realizada obedecendo a programação de pesquisa, com novo foco delimitado, em realizar entrevistas em profundidade com o corpo docente local da Universidade de Lancaster atuantes no IMPM, assim como as pessoas do staff administrativo do programa e antigos membros do programa atualmente afastados por motivos diversos como aposentadoria ou outros que foram esclarecidos, mas que participaram da fundação e dos primeiros módulos do IMPM.

Outra limitação que deve ser ressaltada diz respeito à própria participação dos entrevistados, que podem expressar opiniões variáveis por serem indivíduos com diferentes níveis de motivação ou passíveis de estarem mais ou menos sensíveis ao objeto de estudo investigado. Podemos ainda acrescentar que as informações coletadas nas entrevistas com os participantes foram baseadas em suas percepções em um determinado momento cronológico de participação e envolvimento com o programa, uma vez que as entrevistas ocorreram durante a realização dos últimos módulos (2012 e 2013) no Brasil. Neste caso existe a preocupação que os respondentes estejam sob impacto emocional pelo momento de despedida do programa e que tentem responder as questões com algum viés positivo mais forte do que o desejado.

Em pesquisas internacionais é apropriado que se tenha em mente a limitação imposta pelas barreiras culturais e idiomáticas. O estudo em questão é de cunho qualitativo e interpretativo e a própria nacionalidade da pesquisadora assim como suas habilidades com os idiomas estrangeiros podem ter influenciado a compreensão do fenômeno. Nesse sentido cabe ressaltar que a maioria das entrevistas foi realizada em inglês com entrevistados de diversas nacionalidades e que os trechos selecionados que foram utilizados para análise foram traduzidos por profissional externo para o português (DOZ, 2011; PIEKKARI; WELCH; PAAVILAINEN, 2009; USUNIER, 1998).

Na escolha da estratégia do estudo de caso único, como já descrito anteriormente neste capítulo as próprias entrevistas em si podem ter representado uma limitação, não apenas pelas questões levantadas acima, mas como pelas técnicas que foram empregados em sua execução, dado que algumas entrevistas foram realizadas pessoalmente e outras a distância com a ajuda de internet (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2002; GASKELL, 2002).

Além destas limitações devemos pontuar ainda a questão da pesquisadora atuar no programa como assistente acadêmica do módulo Brasil, função que por um lado facilita o acesso as fontes, mas por outro pode comprometer a qualidade ou o posicionamento dos entrevistados no momento da coleta de dados. Afinal, a posição de *insider* deve ser considerada em todos os seus aspectos a fim de que os resultados obtidos se mantenham menos comprometidos e os mais isentos de qualquer interferência externa.

## **4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO CASO**

### **4.1 Histórico do caso**

O IMPM se autodenomina um mestrado internacional exclusivo para praticantes experientes detentor de um modelo que segue a proposta de ir além de um MBA<sup>20</sup>.

As bases do IMPM são retratadas por Mintzberg (2004) a partir do encontro, no início da década de noventa, de um grupo de colegas do Canadá, Inglaterra, França, Índia e Japão, que haviam passado os últimos anos colocando em prática intenções de trabalhar o aprendizado em gestão de uma forma crítica, internacional e reflexiva, contrapondo-se aos modelos dos MBAs vigentes. Naquele cenário, este grupo não quis apenas criar outro programa qualquer, sua proposta era mudar a direção da educação gerencial. Em sua proposta inicial que perdura de maneira explícita até os dias atuais através de citação textual da página principal de seu site o programa explicita que “a experiência em diferentes partes do mundo proporciona aos participantes experiências diretas com os diferentes contextos culturais locais e que esta vivência é capaz de possibilitar mudanças nas práticas gerenciais destas pessoas<sup>21</sup>”.

Cabe aqui reforçar que o conceito inicial do programa, e que permanece inalterado em seu discurso até os dias atuais, estava voltado para profissionais, ou gerentes, com ampla ex-

---

<sup>20</sup> Site: <http://www.impm.org/program>, acesso em 26/04/2014.

<sup>21</sup> Site: <http://www.impm.org/program>, acesso em 26/04/2014

periência de mercado, uma vez que Mintzberg (2004) reforça que apenas estes executivos seriam capazes de produzir um conhecimento genuíno em gestão, o que diferencia em sua gênese o IMPM de outros MBAs que aceitam em seus quadros estudantes ainda sem nenhuma experiência profissional.

Desta forma, o resultado deste encontro foi a criação do IMPM, em 1995, que utilizou em sua base conceitos que estavam em voga nos anos noventa, principalmente na Inglaterra. Como conclui Mintzberg (2004, p. 259) “combinamos tudo isso num modelo completo que consideramos uma inovação única, portanto, enquanto partes do IMPM podem ser encontradas em outros programas o pacote completo não pode ser”.

O programa adota práticas pedagógicas originais como o ‘momento reflexivo’ e as ‘apresentações do impacto’. Desta forma, precisaremos esclarecer do que se tratam.

O ‘momento reflexivo’ trata-se de uma técnica desenvolvida pelo IMPM que privilegia o exercício da reflexão entre os participantes. Mintzberg (2004, p. 266) diz que:

“Nosso propósito não tem sido apenas trabalhar os *mindsets*, mas também dar-lhes vida no processo de aprendizado. É aqui que entra a nossa abordagem de reflexão experimentada – alavancar a experiência ampla e variada de gerentes em torna das expectativas de reflexão, ação, colaboração e assuntos relacionados a uma visão de mundo.

Não queremos ‘estudantes’ em nossas salas de aula, jarros apenas esperando para terem (conhecimento) sendo ali vertido. O queremos são participantes, que se responsabilizem pelo seu aprendizado e tragam, assim, sua própria reflexão e experiência ao processo de aprender”.

De acordo com Mintzberg (2004), para que ocorra o processo de reflexão, os participantes e os professores, devem abrir mão de suas concepções cotidianas e abrir suas mentes para ideias novas e às vezes aparentemente estranhas. Dessa forma a reflexão é algo que ocorre de dentro para fora e pode estar presente em todos os momentos do programa.

O processo de reflexão no IMPM é estimulado de três formas principais.

A primeira delas é a opção de mesas redondas para que os participantes assistam às aulas sempre em pequenos grupos de 5 a 6 pessoas por mesa. Essa disposição tende a ajudar no trabalho coletivo e na discussão dos temas de aula que acontecem com frequência. Neste layout tentasse fazer com que não haja uma parte frontal da sala definida e a interação entre os grupos fica bastante facilitada e democrática.

A segunda maneira pela qual reflexão é privilegiada é a forma como os participantes são convidados a trabalhar. Sempre em grupos e através da realização de workshops, onde em

todas as aulas expositivas é aconselhável um tempo igual ao da aula ou fala do professor para que os participantes possam discutir livremente ou trabalhar sobre propostas pedagógicas direcionadas.

A interação torna-se contínua, os grupos em volta das mesas discutem as questões por quase uma hora, para conseguir entender o significado de suas experiências. Como este processo ocorre repetidas vezes, ao longo dos cinco módulos do programa, os participantes acabam conhecendo bem o contexto um dos outros. Dessa forma, a sala de aula torna-se um tipo de conjunto vivo de casos em andamento.

A terceira maneira pela qual a reflexão é trabalhada no programa é através do momento de “reflexão matinal”. Trata-se de uma prática decisiva para o processo de aprendizado, de acordo com os preceitos do IMPM. A técnica foi criada a partir de uma ideia apresentada por Ramesh Mehta, diretor do módulo 1 do primeiro ciclo do IMPM, em Bangalore, Índia. Como primeira atividade da manhã, quando a mente está fresca, pensamentos são expressos a respeito do que aconteceu desde o dia anterior, pede-se que todos reflitam, A chave deste procedimento é capturar, compartilhar, reforçar e estender o aprendizado neste momento especialmente descansado do dia.

Todos sentam em círculo e segue-se um debate ou apresentação de reflexões livres. Por vezes pode se sugerir que os grupos reflitam juntos sobre algumas questões em suas mesas antes de compartilhar as ideias de forma individual.

A seguir, desenvolve-se uma discussão plenária sem limite de tempo. Não é necessário dizer que por vezes esses momentos de reflexão se estendem por longos períodos, chegando a atrasar o início da primeira aula do dia. Mintzberg (2004, p. 269) diz que a solução deste problema é simples: “Faça ele ou ela esperar (e aprender também)”.

A riqueza dessas sessões pode ser enorme, qualquer coisa pode surgir: reflexões sobre questões do dia anterior, acontecimentos das empresas dos participantes, fatos que são notícia no mundo ou no local, preocupações relativas aos dias e módulos anteriores e etc... Assim essas reflexões matinais tornam-se um comentário ou um processo contínuo ao longo de todo o programa e que encadeia todo o aprendizado de forma coletiva.

O segundo método que julgamos necessário descrever é a parte do programa denominada de apresentações do impacto (Impact Presentation Session)’. Trata-se de uma apresentação que todos os participantes devem fazer no último módulo do programa, que conseqüentemente acontece no Brasil, onde relacionam que impactos pessoais e profissionais foram notados

em suas vidas por influência do IMPM. A maioria das apresentações é realizada com o suporte de um programa de slide show e tem duração aproximada de 20 minutos.

Quando fala em impacto da aprendizagem, Mintzberg gosta de utilizar o conceito de “why not” relacionado ao programa. Para explicar esse conceito ele faz uso da frase de George Bernard Shaw: “Você vê as coisas como elas são e pergunta: Por quê? Mas eu sonho com coisas que nunca existiram e me pergunto: Por quê não?”

Dessa forma as apresentações feitas através desta atividade dão um retorno sobre o alcance dos objetivos do programa pela perspectiva de seus participantes, funcionando quase como um momento da verdade onde pode-se ver de fato de que forma o IMPM deixou uma marca transformadora na vida dessas pessoas e de suas organizações. Nestas apresentações os participantes elencam quais de que forma e que práticas e/ou teorias puderam adaptar ou implementar em suas empresas.

O IMPM opera através de um esquema de cinco módulos de duas semanas cada, que são desenvolvidos<sup>22</sup> em cinco diferentes locais (países). Cada um deles é voltado a uma disposição mental gerencial (*mindset*) diferenciada, são eles: reflexão, análise, visão do mundo, colaboração e ação. Ao longo do programa existem outras atividades transversais como a produção dos *papers* de reflexão que são elaborados pelos próprios participantes para vincular o aprendizado de cada módulo a seus contextos pessoais e particulares. Outras práticas podem ser citadas como os intercâmbios gerências em que participantes trabalham em pares e passam uma semana no local de trabalho de outro participante, inclusive em outros países.

Em resumo os países e seus *mindsets* são:

- a) Inglaterra (Lancaster) – *Reflective* (Reflexão): Tem o objetivo de aumentar o potencial de reflexão pessoal e de auto-gestão, permitindo que um gerente possa ver novas dimensões nos desafios diários e avaliar o cotidiano com uma nova luz.
- b) Canadá (Montreal) – *Analytical* (Analítico): Tem como objetivo a construção de habilidades de tomada de decisão e a capacidade de avaliar com precisão os dados organizacionais, ao mesmo tempo que existe o aprendizado e compreensão das limitações desta abordagem.
- c) Índia (Bangalore) – *Wordly* (Visão de mundo): Tem o objetivo de expandir o contexto em que os gerentes atuam para obter insights sobre diferentes culturas, mudando sua visão global e de si mesmos.

---

<sup>22</sup>Site: <http://www.impm.org/program>, acesso em 26/04/2014.

- d) China (Beijing) – *Collaborative* (Colaborativo): Tem como objetivo a compreensão da colaboração entre diferentes empresas e países, além de propor um exame de abordagens pessoais que funcione para gerenciar relacionamentos.
- e) Brasil (Rio de Janeiro) – *Action* (Ação): Tem como objetivo promover uma mudança de paradigma gerencial através da compreensão de novas habilidades para a implementação de estratégias organizacionais e de gestão com pessoas.

Todo este processo, de realização dos cinco módulos, leva em torno de um ano e meio de duração. De forma que um ciclo completo do programa ocupa dez semanas de atividades em sala de aula (em cinco diferentes países), os módulos acontecem com intervalos de aproximadamente três meses entre eles. Depois disso, aqueles que desejam receber o título de Mestre em Prática de Gestão preparam um trabalho final em modelo de dissertação, para o qual dispõe de mais seis meses para a conclusão.

O IMPM como foi concebido por seus criadores, traz em seu nome e sigla o termo internacional. Porém deve-se ressaltar que Mintzberg (2004, p.261) faz distinção entre os termos internacional e mundial: “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 e desta forma muito mais mundial do que internacional”.

Sob este aspecto e ponderando que o programa traz em seu bojo certo grau de dicotomia por ser administrado por países do Norte/Centro e tratar de matéria, como a gestão, já contaminada de forma irrefreável pelo viés hegemônico da globalização neoliberal refletimos que o objetivo desta pesquisa de indagar como ocorre a dominação do conhecimento em gestão através da atuação de um programa de educação em gestão (IMPM) através de sua atuação em países emergentes se torne bastante pertinente e contributiva para a elucidação de um fenômeno recente do cenário contemporâneo (BANERJEE; CHIO; MIR, 2009; FARIA, 2013; MIGNOLO, 2011).

Devemos recuperar que os cinco países que participaram dos primeiros ciclos do programa foram: Canadá, Inglaterra, Índia, Japão e França<sup>23</sup>. Desde o princípio o IMPM foi criado com a proposta de funcionar como uma parceria equilibrada entre as instituições parceiras: o Indian Institute of Management, em Bangalore (IIMB); o Insead, em Fontainebleu, França; a *Faculty of Management* da Universidade de Lancaster, na Inglaterra; a *Faculty of Manage-*

---

<sup>23</sup>Site: <http://www.impm.org/program>, acesso em 26/04/2014.



ment da Universidade de McGill, em Montreal, Canadá; e no Japão, de um grupo de professores oriundos de três instituições, Universidade de Hitsosubashi, Universidade de Kobe e Instituto Japonês Avançado de Ciência e Tecnologia (mais tarde, também o Instituto de desenvolvimento da Coreia, em Seul).

Por outro lado devemos observar que o programa mantém desde então, uma administração central, independente de qualquer escola, com um diretor e um administrador, mas que se concentram entre Lancaster e McGill, instituições do Norte/Centro, o que de certa forma aplica ou replica o processo de hegemonia e dominação no campo na medida em que se relaciona com instituições parceiras e participantes de países periféricos (JACK; WESTWOOD, 2009; ZADJA, 2005).

Além disso, existe a figura do diretor de ciclo, geralmente um profissional oriundo de uma das cinco escolas, que inspeciona e coordena as atividades de um ciclo específico em seu período total de um ano e meio e presta atendimento a todos os módulos de maneira integral. Além do diretor do ciclo existem os diretores dos módulos (em cada país) que são responsáveis pelas atividades em suas instituições o que atende as duas semanas de aulas do programa que ocorrem em cada um desses locais. Cabe novamente frisar que nos ciclos que foram observados para esta pesquisa os dois diretores eram mulheres de origem inglesa e norte-americana, cada uma delas com base nas instituições sede do programa, Lancaster e McGill.

Hoje, depois de 19 anos de existência, em 2014, o IMPM alterou algumas parcerias internacionais e está presente em: Canadá, Inglaterra, Índia, China e Brasil. Notamos que nesse movimento em 2009 o Japão foi substituído pela China e em 2011 a França foi substituída pelo Brasil. Cabe ressaltar que a pesquisadora não teve acesso aos motivos que levaram Japão e França a se desligar do programa. De qualquer forma este movimento de mudança aponta uma tendência de ampliar os relacionamentos com países periféricos, fenômeno que dentro do escopo da dominação do conhecimento em gestão deverá ser problematizado nesta pesquisa.

Atualmente, nesses países, como já informado na introdução deste documento, o IMPM mantém parceira as seguintes universidades: *Lancaster University Management School*, Lancaster, UK.<sup>24</sup>; *McGill University Desautels Faculty of Management*, Montreal, Canadá.<sup>25</sup>; *Indian Institute of Management*, Bangalore, Índia.<sup>26</sup>; *Renmin University School of Business*,

---

<sup>24</sup>Site: <http://www.lums.lancs.ac.uk/>, acesso em 7/6/14.

<sup>25</sup>Site: <http://www.mcgill.ca/>, acesso em 7/6/14.

<sup>26</sup>Site: <http://www.iimb.ernet.in/>, acesso em 7/6/14.

Beijing, China<sup>27</sup>; FGV/EBAPE (Fundação Getulio Vargas – Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas), Rio de Janeiro, Brasil.

É importante notar que as empresas que inscrevem seus executivos no programa podem ou não estar sediadas nestes cinco países, o que faz com que o programa lide com diferenças culturais também pela presença de participantes de variadas origens em sua sala de aula.

Mintzberg (2004) posiciona o IMPM como um programa “mundial” e não “global” ou “internacional”, como a maioria dos programas internacionais em gestão o fazem.

De acordo com uma visão que privilegia a diversidade cultural Mintzberg (2004, p. 262) argumenta que:

“os participantes do programa tinham suas raízes em suas culturas domésticas. A intenção foi de não arrancá-los de suas culturas, manter suas raízes locais intactas, enquanto se abria para a percepção de outras culturas. Por que impor a conformidade, quando podemos nos beneficiar da diversidade, para explorar diferentes perspectivas? Dentro deste espírito foi calcada a intenção da direção do programa em criar gerentes com uma visão de mundo, e não globais”.

Portanto o IMPM, no que diz respeito a sua proposta original, tornou-se um ponto de encontro de diferentes culturas, entre países e empresas, num ambiente que se propõe, a princípio, neutro, seguro e confortável, nos territórios domésticos uns dos outros.

Desta forma informamos abaixo através de alguns quadros, tabelas e gráficos criados com dados oferecidos pela administração do programa, o perfil demográfico de algumas turmas passadas, assim como também dados específicos das turmas referentes aos ciclos 16 e 17.

Abaixo, a primeira tabela indica dados demográficos gerais dos participantes dos ciclos 16 e 17.

**Tabela 1 – Perfil dos participantes dos ciclos 16 e 17**  
(dados gerais e nacionalidades)

Características	Ciclo 16	Ciclo 17
Idade média dos participantes	39 anos	44 anos
Percentual de mulheres	22%	11%
Quantitativo de participantes	20	25
Europeus	9	4
Asiáticos	8	7
Africanos	1	3

<sup>27</sup>Site: <http://english.ruc.edu.cn/en/>, acesso em 7/6/14.

Norte Americanos	2	3
Brasileiros	0	5

Fonte: elaborado pela autora com base em dados informados pela administração do IMPM.

A tabela 2 indica o perfil dos participantes entre os ciclos 11 e 17.

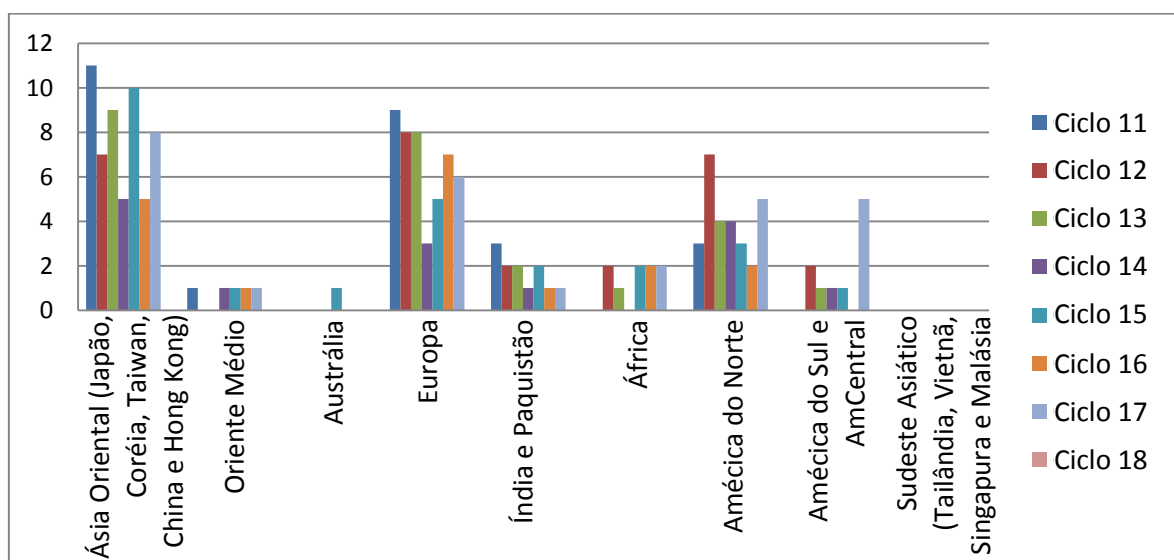
**Tabela 2 – Perfil dos participantes dos ciclos 11 a 17**

Ciclo	Número de participantes	Nacionalidade	Tempo médio de experiência profissional	Idade média	Gênero masculino	% do gênero masculino na turma	Gênero feminino	% do gênero feminino na turma
11 (2006)	27	7	20	43	25	93%	2	7%
12 (2007)	28	13	17	42	26	93%	2	7%
13 (2008)	25	12	17	42	23	92%	2	8%
14 (2009)	15	8	19	43	14	93%	1	7%
15 (2010)	25	11	19	44	21	84%	4	16%
16 (2011)	18	10	17	41	14	78%	4	22%
17 (2012)	28	10	17	44	25	89%	3	11%

Fonte: elaborado pela autora com base em informações cedidas pelo IMPM

O gráfico 1 diz respeito a distribuição, ao longo dos últimos sete anos da localização das organizações que mantêm parceria com o programa.

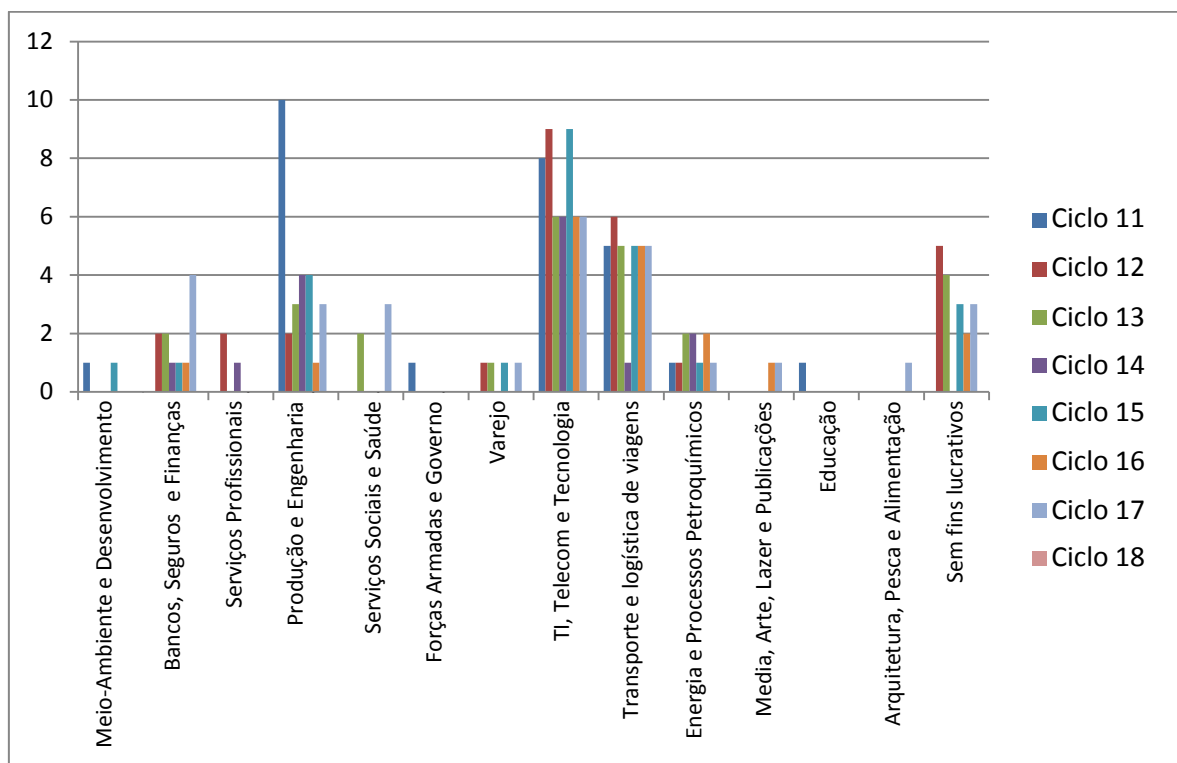
**Gráfico 1 – Localização das empresas (participantes no IMPM ciclos 11 a 18)**



Fonte: elaborado pela autora com base em informações cedidas pelo IMPM.

Já o gráfico 2 aponta a divisão por setores de atuação dos empregadores dos participantes dos últimos 8 ciclos do programa.

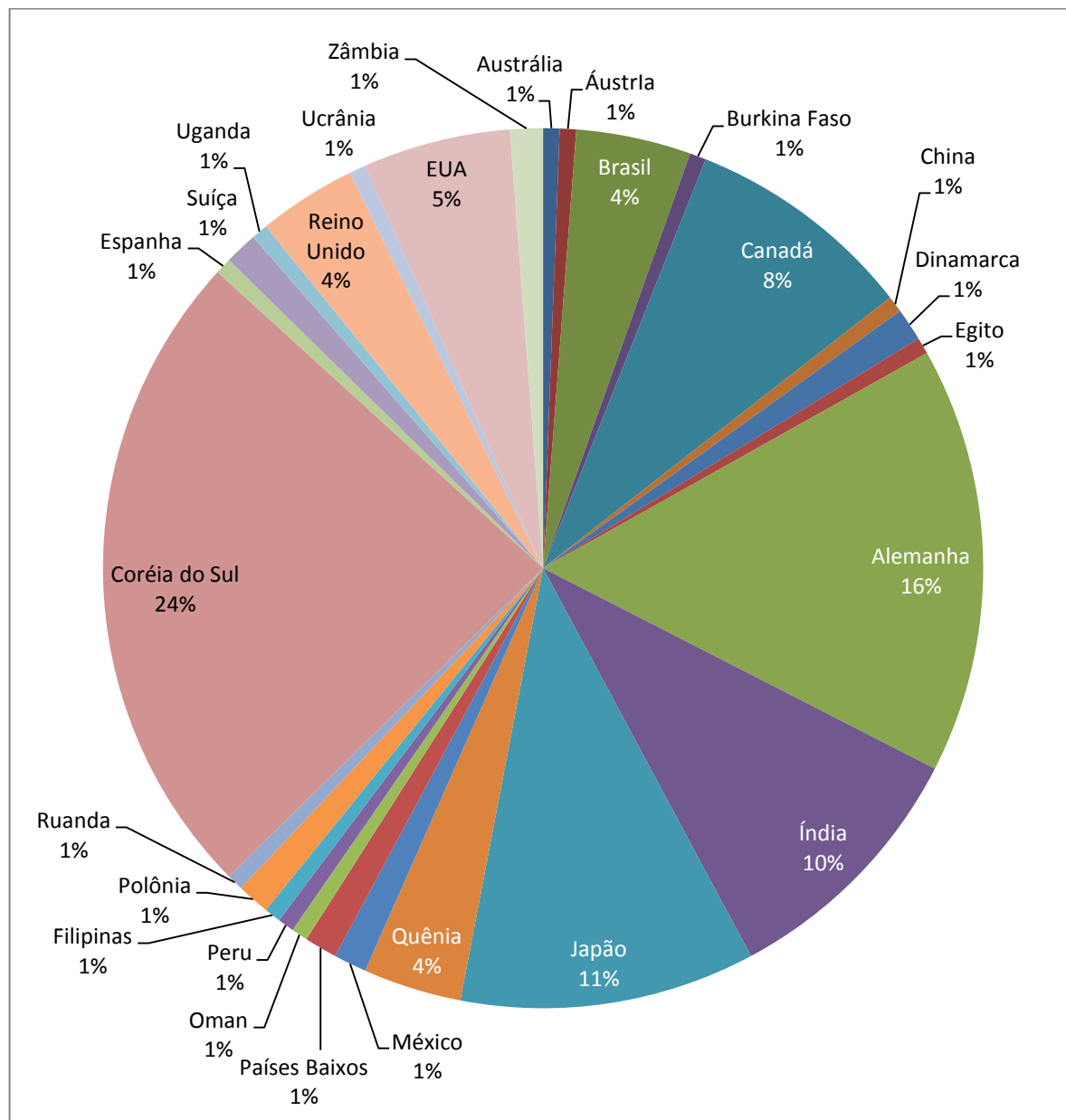
**Gráfico 2 – Setor das organizações participantes do IMPM (11 a 18)**



Fonte: elaborado pela autora com base em informações cedidas pelo IMPM.

Abaixo, o gráfico 3 apresenta a nacionalidades dos participantes entre os ciclos 11 e 18.

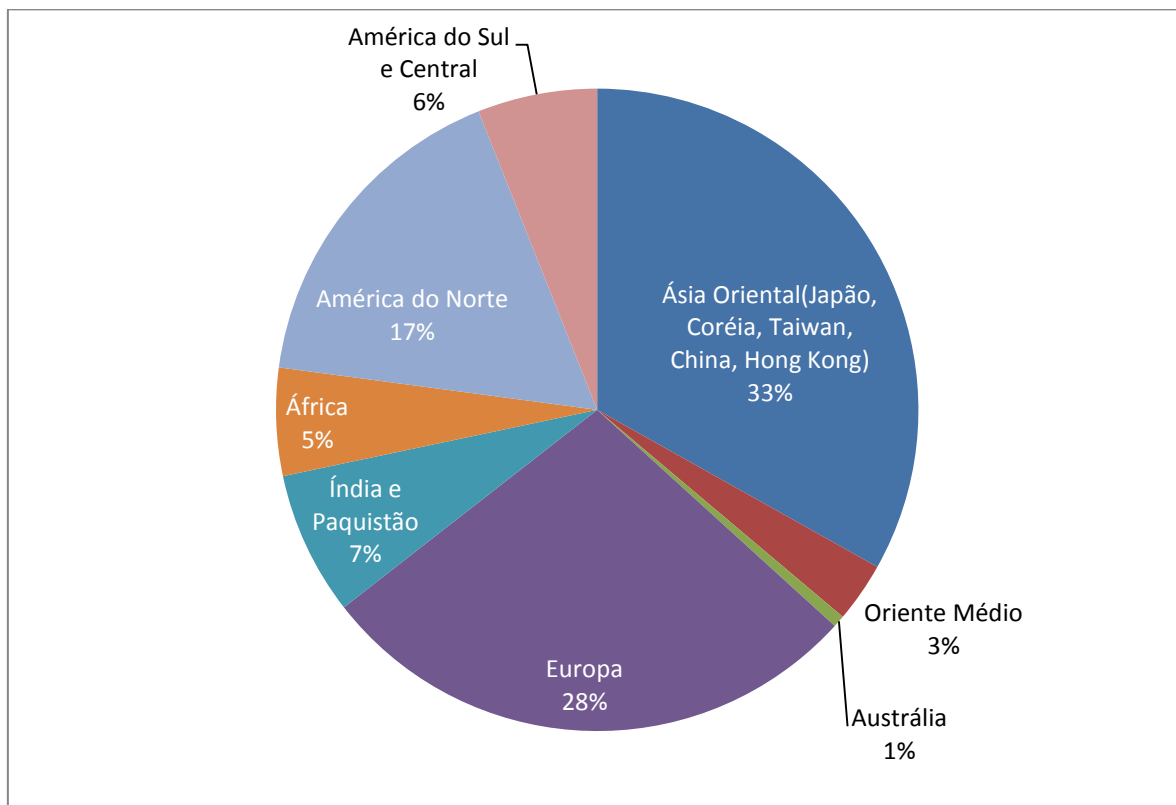
**Gráfico 3 – Nacionalidade dos participantes do IMPM (ciclos 11 a 18)**



Fonte: elaborado pela autora com base em dados fornecidos pelo IMPM.

O gráfico 4 apresenta a localização geográfica dos participantes entre os ciclos 11 e 18

**Gráfico 4 – Localização das empresas participantes (ciclos 11-18)**



Fonte: elaborado pela autora com base em dados fornecidos pelo IMPM.

A partir desses dados, no que tange dois aspectos primordiais adotados no discurso do programa e que residem no cerne do fenômeno estudado que são a possibilidade de consideração e equilíbrio de culturas e conhecimentos locais em gestão e o afastamento do programa dos modelos padronizados de MBAs que serviriam mais de perto ao processo hegemônico de dominação no campo e que o IMPM tenda contrapor, devemos considerar, porém, outras questões que nos parecem importantes, porém subjacentes ou menos explícitas e que trazem à tona uma possibilidade de nuances que em última análise são o foco desta investigação. Em primeiro lugar o IMPM oferece de certa maneira oportunidade a novos atores, inclusive os países emergentes, de se inserirem no quadro da educação internacional em gestão, mas o fazem de acordo com suas próprias regras e segundo seus próprios filtros, nesse caso pode parecer suficiente dizer que se está dando oportunidades iguais a países da periferia ou ao conhecimento local destes países, mas a própria escolha dos parceiros locais pode ocultar uma série de dimensões sutis, como por exemplo, o fato destes parceiros locais poderem atuar sob

ótica estreitamente relacionada aos conceitos dominantes do *mainstream* da gestão. Essa é apenas uma questão que traz à tona a diversidade de nuances que podem emanar destas relações e suas conseqüentes complexidades.

Em segundo lugar não pode ser deixado de lado o fato de que muito do poder do programa pode estar associado a sua pretensa proximidade ao centro, o que lhe confere prestígio e possibilita sua manutenção ao longo dos anos. Neste sentido sua posição ambivalente entre centro e periferia parece de deslocar bem mais ao centro, o posicionando como um ator das margens do centro e não realmente um ator periférico. Desta forma, aqui nos cabe indagar como este programa lida com esta questão e em que momentos e de que forma faz uso desta ambivalência em seu favor. Em outras palavras, sua posição global e mesmo o nome de seu criador, Henry Mintzberg, considerado um guru da área da gestão pelos países centrais, dá ao programa uma dimensão de destaque e prestígio. Isto pode significar um ponto de atenção significativo quanto a possibilidade e a liberdade deste programa exercer em plenitude, ou na prática, seu discurso e sua tese de ruptura com o centro. Desta forma o programa pode não conseguir suficientemente se engajar de maneira crítica com seus próprios conceitos de maneira que não consiga se desligar de sua imagem de centro, imagem a qual está preso, e a partir da qual opera relações de poder, controle e disseminação de conhecimento (STURDY et al., 2006; IBARRA-COLADO, 2006).

Neste sentido se abre toda uma gama de possibilidades para que se estabeleçam suas relações de dominação do conhecimento em gestão como os demais atores envolvidos, entre eles os países emergentes, instituições parceiros do programa atualmente e participantes de diversas nacionalidades (JACK; WESTWOOD, 2009).

Ainda devemos pontuar, que de acordo com a proposta desta pesquisa em verificar as nuances encontradas dentro do escopo da dominação imposta pelo conhecimento em gestão oriundo de países centrais, nos cabe notar que o IMPM apesar de expressar uma intenção explícita de se diferenciar dos MBAs padrão apresenta em seu site a menção de que ocupa o primeiro lugar no ranking de melhores programas de mestrado internacionais da América do Norte, o “Eduniversal Best Masters Ranking in International Management North America”. O “The Best Masters Management in North America<sup>28</sup>” é o ranking que avalia e contempla 40 programas de pós-graduação onde os participantes obtêm seu título de mestrado.

---

<sup>28</sup>Site: <http://www.best-masters.com/ranking-master-international-management-in-north-america.html> , acesso 31/03/2014.

Quando visitamos este site pudemos constatar que o IMPM lidera em primeiro lugar um ranking seguido de perto por universidades e programas Canadenses e Americanos. Apenas entre os cinco primeiros colocados, dois eram programas que utilizam a denominação de MBAs. Esta verificação nos faz pensar que a distinção entre estes programas, seus títulos e seus conteúdos podem não ser tão facilmente classificados ou qualificados, apenas com a informação de seus nomes. No entanto, o que nos interessa ponderar para esta pesquisa são as nuances de dominação que estes programas do norte, MBAs ou não, exercem em seus processos de internacionalização e em que medida o próprio IMPM está deslocado deste centro apenas por rejeitar o rótulo de MBA.

Abaixo a classificação dos cinco primeiros colocados no ranking “The Best Masters Management in North America”:

1. Canadá – Desautels Faculty of management – IMPM  
(International Masters Program in Practicing Management).
2. USA – University of California – Berkeley – MBA/MA  
(Program in International Area Studies).
3. Canadá – University of Western Ontario – Richard Ivey School of Business – Ivey  
(Master of Science in Management/MS in International Business).
4. USA – Cornell University  
(MBA in International Business).
5. USA – Thunderbird School of Global Management  
(Masters of Arts in Global Affairs & Management).

Desta maneira, com base na contextualização do IMPM, veremos a seguir como algumas práticas pedagógicas do programa aconteceram no módulo Brasil em outubro de 2012 e outubro de 2013.

## **4.2 Práticas Pedagógicas no Módulo Brasil**

Nos pareceu importante dar ênfase a algumas observações realizadas pela pesquisadora nos módulos 5, ciclos 16 e 17, no Rio de Janeiro, realizados em outubro de 2012 e 2013, com



foco em uma série de atividades e práticas pedagógicas do programa realizadas no país. Como um primeiro resultado vamos nos debruçar sobre a parceria estabelecida entre o módulo Brasil e o Galpão Aplauso, em um segundo momento nosso foco serão as atividades extraclasse relacionadas ao uso do corpo, como a participação em uma aula de percussão, aula de dança e a ida a jogos de futebol, e em um terceiro tópico observamos as atividades de reflexão matinal e as seções de impacto do programa, já descritas em síntese no histórico do caso.

#### 4.2.1 Atividades relacionadas ao Galpão Aplauso

O Galpão Aplauso é uma ONG que tem como objetivo viabilizar programas, projetos e ações sociais cujos beneficiados são os jovens de diversas comunidades de baixa renda do Rio de Janeiro. Assim sua missão é a de promover a capacitação e inclusão de jovens no mercado de trabalho através de um ensino humanista, ético, artístico e empreendedor. Desde 2004, aproximadamente quatro mil jovens foram e são beneficiados pelos seus projetos através de iniciativas e programas como os Talentos da Vez, Espaço do Artesão e os Laboratórios de Práticas Inclusivas, além de coordenar a Cia Aplauso, (companhia de teatro) e o Centro Especial (centro de artes plásticas). O projeto foi criado e ainda é dirigido por sua fundadora Ivo-nete Albuquerque.

Optamos em iniciar a análise dos dados desta seção com foco nesta parceria, pois a ideia de seu estabelecimento dentro do programa, no módulo Brasil, nos parece bastante explicativa da intenção, por parte da coordenação do programa no Brasil de subverter a lógica de consumo e produção de conhecimento em gestão. Assim, possibilitando a relação de praticantes experientes, vindos de todas as partes do mundo, inclusive dos países do Norte com o lócus brasileiro através de uma situação que foge aos padrões da maior parte das organizações globais (FARIA et al, 2013).

Pareceu-nos bastante desafiador a forma como os participantes foram convidados a interagir com o Galpão Aplauso, em vários momentos ao longo das duas semanas de duração do curso. Os participantes foram de certa forma, convidados a sair de suas zonas de conforto, a saber, instituições voltadas para o lucro, com planos de negócio bem definidos e estabelecidas em instalações confortáveis para trabalhar e aprender, sobre gestão e sobre o contexto brasileiro com uma ONG da natureza do Galpão Aplauso.

Foi possível notar que as dinâmicas empregadas em sala de aula e os conteúdos preparados pelos professores locais estiveram fortemente relacionados com o objetivo de ir além da sala de aula propiciando um ambiente e uma vivência genuinamente locais. Por exemplo, durante a realização dos dois ciclos (2012 e 2013) houve dois dias dedicados a visitas em diversas organizações locais, porém por dois anos consecutivos o Galpão Aplauso foi uma dessas organizações visitadas. Os participantes foram divididos em grupos de cinco e puderam entrar em contato com práticas de gestão locais. A escolha das organizações foi proposital de forma a proporcionar maior oportunidade de conhecimento e troca entre os grupos, indo desde grandes corporações como Petrobras e BNDES até uma ONG, como foi o caso do Galpão Aplauso.

Já em outro momento, todo o grupo de participantes do ciclo 16, em 2012, de 20 pessoas, esteve envolvido em criar uma proposta única, em forma de consultoria, relacionado à gestão do projeto Galpão Aplauso. O objetivo deste trabalho foi engajar todos os participantes em uma atividade que estivesse estreitamente relacionada a questões sociais no contexto brasileiro, além de proporcionar que eles se aprofundassem, dentro da medida do possível, na realidade de gestão da instituição. Dessa forma, havia a intenção, através da parceria com o Galpão, de uma troca de conhecimentos legítima, onde os dois lados pudessem aprender a partir da experiência e dos conhecimentos originados pelos participantes do Galpão Aplauso.

Em 2013, durante a realização do ciclo 17 houve uma alteração nas atividades envolvendo o Galpão Aplauso, mas mesmo assim todo o grupo esteve engajado com o projeto em vários momentos e em diferentes dinâmicas ao longo das duas semanas do programa. Em 2013 os participantes tiveram seu primeiro contato com a equipe de professores do Galpão Aplauso em uma dinâmica de grupo desenvolvida pela equipe pedagógica da instituição e aplicada na sala de aula.

O grupo de participantes do IMPM expressou de forma espontânea em vários momentos e através da avaliação final formal do módulo sua satisfação em participar das atividades com o Galpão Aplauso. De fato, mais do que isso, alguns indivíduos que no início do módulo pareciam mais refratários a um contato com a cultura e o conhecimento locais, demonstraram uma mudança de posicionamento, se mostrando motivados em participar das atividades relativas à ONG.

Alguns destes depoimentos espontâneos de participantes denotam a aceitação das atividades:

“A experiência com o Galpão me fez pensar em como a emoção está distante do ‘business’, mas será que tem que ser assim?.” (P. 29)

“Visitar as instalações e assistir ao espetáculo do Galpão foi uma experiência maravilhosa. Poder trabalhar esses conteúdos de forma sinérgica para compreender a realidade do Brasil e práticas de gestão foi muito útil. Ajudou a alargar os horizontes.” (P. 41)

“Conseguimos incorporar emoção ao processo, por que no fundo gestão tem a ver com pessoas.” (P. 26)

“É incrível ver como vocês conseguem conviver com tanta desigualdade. É muito difícil compreender por que o Galpão precisa lutar tanto para sobreviver.” (P.44)

E com a concordância que as atividades estariam relacionadas ao *mindset* ‘action’ do módulo Brasil:

“Acho que sentimos o ‘action’ de verdade com esta experiência, por que tocou os corações.” (P. 30)

A partir dos resultados encontramos podemos perceber que é possível promover um diálogo e desenvolver um processo de aprendizado bilateral entre dois lados que pareceriam improváveis nestes papéis. Afinal de um lado havia no papel de ‘professores’ uma instituição com recursos limitados, formada em parte por jovens que há pouco tempo eram marginalizados por uma sociedade de um país periférico e do outro lado, ocupando o papel de ‘aprendizes’, executivos bem sucedidos, na maior parte dos casos pessoas de origem europeia ou norte-americana (MIGNOLO, 2000; FLEMING; SPICER, 2007; HEUSINKVEL; STURDY; WERR, 2011; FARIA, 2013; FARIA et al, 2013).

Podemos considerar que tal atividade, dentro do escopo de um programa internacional de educação em gestão se engajou em um processo de descolonização entre o lado dos participantes, que normalmente praticam a hegemonia do conhecimento em gestão e os subalternos, que em geral apenas consomem este conhecimento. Dessa forma, como relacionado por Faria et al. (2013), pudemos notar na prática um processo de antropofagia, ou um diálogo autêntico entre essas partes que pode ter ocasionado mudanças e aprendizados legítimos em ambas as partes.

#### 4.2.2 Outras atividades relacionadas ao conceito de ‘ação’ no Módulo Brasil

Além das atividades realizadas em parceria com o Galpão Aplauso, houve outros momentos em que os participantes do módulo 5 (ciclos 16 e 17) do IMPM puderam “testar” e viver realidades locais, essas atividades tiveram relação com o fato do módulo brasileiro ser relacionado ao conceito de “ação” (*action mindset*).

Como um primeiro exemplo vamos nos deter na ação onde os participantes receberam aulas de dança em dois momentos de sua estada no Brasil, logo no primeiro momento de reunião dos participantes com o corpo docente local, na recepção de boas vindas e depois na festa de despedida. O objetivo desta atividade foi proporcionar aos participantes uma maneira de conhecer e vivenciar os ritmos brasileiros locais, de forma a extrapolar a audição e a visão para que realmente pudessem “sentir” e “agir” um pouco da cultura brasileira. A atividade pareceu entreter os grupos e ajudar em momento de descontração e integração com os membros da equipe local de forma lúdica dentro do contexto de ‘ação’.

Além disso, tanto em 2012 quanto em 2013, em uma segunda atividade, no primeiro dia de aula formal, os participantes estiveram envolvidos em uma aula de percussão, após o horário regular do curso, a atividade aconteceu fora das instalações da universidade. Neste local os participantes assistiram uma apresentação de músicos de samba, que originalmente fazem parte de um grande bloco de carnaval no Rio de Janeiro. Logo após a apresentação os participantes foram convidados a pegar nos instrumentos e a eles próprios fazerem a música e reproduzir os ritmos do batuque e do carnaval.

Alguns depoimentos puderam ser ouvidos durante todo o período do curso em que participantes expressavam seu entusiasmo pela oportunidade e pelo ineditismo de sensações causado pela atividade em questão, os trechos abaixo foram traduzidos para o português pela pesquisadora:

“Incrível sentir o ritmo da música junto com as batidas do coração.” (P. 15)

“Quero comprar alguns desses instrumentos para levar para casa.” (P. 4)

“Preciso voltar no carnaval, essa experiência foi realmente forte.” (P. 19)

Em outra atividade complementar, que também pode ser compreendido como importante para a percepção das questões locais através da ação, os participantes que desejassem poderiam ir assistir a um jogo de futebol, em uma ação organizada pelo programa, mas de adesão voluntária. Nesse sentido, alguns comentários foram interessantes, pois alguns participantes

declararam conhecer melhor a alma ‘carioca’, ou brasileira (como dito por alguns), após passar pela experiência de assistir o jogo de futebol. Alguns disseram ainda que puderam ver outro lado da cidade, mais popular, diferente do ambiente sofisticado do hotel e da universidade, e, mesmo das organizações visitadas, com exceção do Galpão Aplauso. Assim, ir ao jogo de futebol cumpriu um papel bem maior do que o planejado, proporcionando um mergulho em novas dimensões sociais.

#### 4.2.3 Prática pedagógica ‘momento reflexivo’

Outra prática pedagógica que nos pareceu relevante notar no módulo local e que gostaríamos de destacar foi o “momento reflexivo”. Através de observação em sala de aula e através das entrevistas pudemos reunir uma série de impressões sobre as características do programa e como estas se relacionaram com o módulo Brasil, principalmente no que dizia respeito a possibilidade de contato com o conhecimento local em gestão e a possibilidade deste conhecimento não só ser reconhecido como incorporado em de forma lateral por participantes de todas as nacionalidades.

Ao observar essas seções matinais e diárias de, ao longo das duas semanas de realização do programa no Brasil notamos que houve uma nítida mudança nas reflexões que surgiam, com mais temas sobre o contexto local sendo debatidos. Nesse sentido acreditamos que o fato deste grupo de 25 pessoas incluir 5 brasileiros facilitou bastante que essas discussões acontecessem.

Uma percepção a respeito de um comentário chamou particularmente a atenção. Um dos participantes, na segunda semana do programa, comentou que agora conseguia entender melhor por que os participantes brasileiros tinham uma facilidade para abrir seus corações e mesmo expor situações pessoais e emocionais em grupo durante as seções anteriores dos outros módulos, situação impensável, para outros participantes de outras nacionalidades. Era como se ao estar vivendo a cultura do país, alguns pontos se encaixassem melhor, que essa era uma questão que só se poderia concluir no local, em contato direto com o contexto.

De forma geral, na segunda semana do programa esses momentos foram mais longos. Porém uma questão foi notada pela pesquisadora que assistiu a todas as sessões: em nenhum dia, ou discussão surgiu qualquer comentário relacionado aos temas das aulas ou sobre as teorias e atividades apresentadas.

Além disso, não foi notado qualquer atraso na programação diária por contas das sessões de reflexão matinais, acreditamos que por terem ciência dos horários das aulas e atividades do dia, que se seguiriam após esta primeira atividade os próprios participantes regulavam seu tempo de discussão.

#### 4.2.4 Prática pedagógica: ‘Apresentações do impacto’

Esta prática do programa tem o objetivo de fazer com que os participantes no último módulo realizem uma apresentação individual de cerca de trinta minutos para todo o grupo onde possa dar um retorno a todos de como avalia sua participação no IMPM ao longo dos últimos dezoito meses e de que forma o programa influenciou sua visão e sua prática de gestão. Ao observar as apresentações de ‘Impacto’ do ciclo 17, constatamos que a grande maioria dos participantes relatou que o impacto tinha acontecido em suas organizações pela aplicação do método de reflexão. Em certa medida, e resguardando algumas diferenças e adaptações, a maioria dos participantes assumiu que o impacto do IMPM sobre suas vidas pessoais e sobre as práticas de gestão estavam relacionadas à criação de um processo mais reflexivo, “a ter e criar tempo para parar, pensar e discutir sobre questões”. Assim muitos deles iniciaram em suas organizações a reprodução da prática de “momentos reflexivos”.

Devemos mencionar, no entanto que poucas das apresentações de ‘impacto’ estiveram relacionadas a projetos mais elaborados, ou que faziam menção a conteúdos aprendidos em determinados módulos do programa ou experiência locais.

Esta proporção chamou a atenção da pesquisadora para o fato de que a apresentação dos impactos acontece ainda durante a realização do programa, em seu quinto módulo, o que talvez não dê aos participantes tempo suficiente de maturação para a implementação de ideias e conteúdos apreendidos no programa em suas vidas diárias.

Afinal da coleta destes resultados podemos ponderar que a atividade de reflexão se mostrou uma prática de grande aceitação e adaptável a qualquer contexto, em certa medida, uma ferramenta simples e que pode trazer bons resultados. Mas poderia se esperar que os participantes conseguissem mesmo em uma linha de tempo limitada há dezoito meses (tempo entre o primeiro e o último módulo) mostrar mais potencial em trabalhar sobre as teorias de gestão estudadas e os aprendizados locais relacionados aos módulos anteriores.

De qualquer maneira este é o único momento em que os participantes têm a oportunidade de dar um retorno sobre o impacto do programa de forma sistematizada, assim como é a única maneira pela qual o corpo docente do programa avalia seu impacto na vida dos participantes. Indagamos a membros do corpo docente se não havia um momento posterior, utilizando qualquer ferramenta de pesquisa, onde novos impactos, de forma longitudinal pudessem ser observados, mas o programa nunca realizou este tipo de análise.

Acreditamos que esse tipo de avaliação posterior poderia trazer uma visão inteiramente nova sobre o impacto que o programa pode proporcionar aos seus ex-participantes. Pois, pode ser sentido que durante a apresentação do módulo 5, muito do impacto se mistura a um agradecimento aos colegas e ao programa, ou a uma sensação de estar se despedindo do programa. Desta forma pudemos observar que as apresentações, nesta oportunidade, podem sofrer certa contaminação emocional.

Assim, de maneira complementar, os participantes do módulo 16, que estiveram no Brasil em outubro de 2012 responderam, um ano depois desta data, em outubro de 2013, a uma pergunta específica e adicional realizada pela pesquisadora por e-mail que dizia respeito a sua percepção sobre o impacto que ter participado do IMPM e dos módulos na Índia, China e Brasil poderia ter ocasionada em suas vidas profissionais e sobre as práticas de gestão em suas atividades rotineiras.

Dos vinte e-mails enviados, foram obtidas 14 respostas, alguns trechos que dizem respeito a esta categoria de análise podem ser lidos abaixo:

“Se você me perguntar se os módulos na China, Índia ou Brasil alteraram a minha rotina diária de trabalho por causa das percepções culturais que eu ganhei: eu acho que isso é verdade apenas em parte. As percepções culturais mudaram, principalmente, a minha visão sobre certas coisas. Elas ampliaram a minha compreensão sobre de que forma o trabalho pode ser organizado e que impactos certos comportamentos podem ocasionar. Por isso, sem dúvida, existem situações em que eu me basearei sobre essas experiências para adaptar o meu comportamento com mais sucesso”. (P. 16)

"O maior impacto para mim, nos módulos, foi a reflexão. Eu nunca refleti sobre o meu negócio. Eu estou sempre me movendo muito rapidamente e, realmente, nunca tive tempo para pensar sobre o passado. Agora, eu me permito ter tempo para tomar grandes decisões e também permito que o meu pessoal pense sobre as coisas ao invés de tomar uma decisão apressada". (P.12)

"Com certeza! Os módulos no Brasil, Índia e China promoveram o maior impacto no meu estilo de trabalho. A minha empresa foi recentemente adquirida pelo Grupo Batelco, de Bahrain. Antes, nossa sede ficava no Reino Unido e as ações eram negociadas no FTSE. Eu poderia ir para a miríade de aulas teóricas que tivemos durante o IMPM, mas aprender especificamente so-

bre as diferentes culturas no contexto de negócios é o que tem me ajudado mais do que qualquer coisa, nessa transição. Como negócio, nós perdemos as pistas sobre os conceitos em torno de como nos mostrar e de que valores preservar, no sentido do que é semelhante entre o mundo árabe e a maior parte da Ásia. Eu estou tentando destacar para o meu CEO e para o resto da comissão executiva, o quão importante é esta fase inicial de relacionamento, na construção da confiança dentro do Conselho de nossos novos proprietários, inclusive utilizando o conceito “guanxi” aprendido na China.” (P. 5)

De maneira geral, das quatorze respostas obtidas, todas identificam que houve algum impacto referente ao aprendizado nos países emergentes. Três respondentes identificam um impacto classificado como modesto e não conseguem dar exemplos, mas os outros 11 respondentes dizem de forma enfática e ilustram o impacto de forma concreta.

Desta forma, após olharmos o histórico do caso e algumas atividades específicas do módulo Brasil, passaremos para a análise dos resultados, realizada de acordo com as categorias previamente delimitadas, dos dados coletados entre outubro de 2012 e outubro de 2013.

### **4.3 Resultados da análise das categorias**

#### **4.3.1 Globalização e educação em gestão**

Ao nos determos na primeira categoria de análise, que diz respeito às questões da globalização e de seus impactos na educação em gestão devemos recuperar que seu objetivo está em procurar problematizar estes impactos através do IMPM. Este é um programa de educação internacional em gestão que ocupa um papel único em relação a fazer parte do centro e ao mesmo tempo estar dele deslocado, ou seja, exercer com nuances e complexidades as relações de dominação e subalternidade com os demais atores envolvidos no processo (países e instituições de países emergentes/periféricos). Assim, investigamos quais teriam sido suas principais motivações para a escolha dos países onde atua e como se deu seu projeto inicial de internacionalização. Além disso, nos cabe analisar a forma como estes parceiros conseguem atuar e se relacionar dentro desta estrutura de poder que se estabelece.

Desta forma, cabe analisar os dados de forma a compreender como se deu o processo de escolha, pelo caso selecionado, de aproximação e seleção das universidades parceiras na China, Índia e Brasil. Indagamos também em que bases se deram a troca dos parceiros internacionais, uma vez que ao longo de seus dezesseis anos de existência o IMPM já esteve presente em outros países como Japão e França (MINTZBERG, 2004) e interromperam estas parcerias



em detrimento do estabelecimento recente de novos contratos com instituições no Brasil e China (HEDMO; SAHIN-ANDERSON; WEDLIN, 2005).

Neste sentido, podemos também indagar se estes parceiros atuais do programa, representados por países emergentes/periféricos escolheram participar deste programa ou foram por eles “escolhidos”. De que forma eles participam na escolha e seleção dos conteúdos do programa. Mas mais importante, de que forma acontecem as relações entre estes parceiros locais e o IMPM no que tange a possibilidade de consideração do conhecimento local.

Neste ponto nos cabe ainda chamar a atenção para o fato de o IMPM ocupar uma posição ambivalente neste cenário, pois se trata de uma instituição de origem norte-americana (Canadense), apesar de não ter origem nem relação com os Estados Unidos, e europeia (Inglaterra), mas que rejeita o rótulo de MBA, se propondo crítico e tenta assumir um discurso à margem deste centro.

Dessa forma 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:

"Por que nós o tornamos tão internacional?"

[...] Então eu acho que, para mim, um bom programa é aquele que reúne pessoas de diferentes países. A chave para ver as nossas melhores características não é ser global, mas ser “parte do mundo!”.

[...] Nós não queremos que as pessoas tenham um molde global, todos iguais. Nós queremos que eles sejam individualmente do mundo. Queremos que eles entendam outros mundos e penetrem neles, profundamente. [...] Então, eu acho que este foi o grande incentivo para torná-lo internacional ”.

Neste trecho, podemos perceber a disposição inicial de Mintzberg em promover um programa internacional, sem prejuízo das questões locais, que reforça toda a argumentação teórica deste mesmo professor que pode ser encontrada em fontes documentais, como livros, artigos, sites e documentos oficiais do programa desde meados dos anos noventa. Corroborando esta visão segue o depoimento de outro membro do corpo docente de Lancaster que esteve presente na criação do programa:

"Para o termo “gestores globais” anexamos a definição de gestores que eram os Deuses que impulsionaram a globalização, e acho que havia a sensação, dentro do Programa, de que este era um processo que fazia o mundo inteiro se encaixar em um modelo americano ou anglo saxão. E ao conceito de “gestores do mundo”, por contraste, anexamos a definição de que gerentes deveriam entender que existiam muitas maneiras diferentes de fazer as coisas no mundo.” (F. 06)

A partir disso vemos que o IMPM nasce e é conduzido, pelo menos em teoria, como um programa que tenta desenvolver uma visão específica em relações aos países emergentes onde o “local” pode ser tão relevante quanto o global. Desta forma, nos parece, a princípio, que desde sua criação, o programa esteve comprometido com o conceito de localismo globalizado, onde 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 (SANTOS, 2006; SPIVAK, 2012; MIGNOLO 2000).

Porém não podemos deixar de considerar que o mesmo programa e os mesmos professores que fazem esta crítica ao modelo de dominação imposta pelos países centrais e anglo-saxões são pessoas que pertencem a esta parte do mundo, ingleses, americanos e canadenses e que instituições destes países regem a escolha de conteúdos do programa e realizam todas as escolhas (IBARRA-COLADO, 2006; FARIA 2013).

Por outro lado, também não podemos deixar de levar em conta, de acordo com Held (1999), que a escolha proposital de grandes cidades, nos países emergentes, para o estabelecimento de parcerias com instituições locais pode reduzir o nível de características locais, uma vez que hoje em dia as grandes cidades de todo o mundo experimentam uma aproximação e pasteurização sofrida pela influência dos hábitos globais, melhor dizendo, padrões de comportamento importados ou impostos pelos países desenvolvidos. Esta intencionalidade e a preocupação com a escolha de locais dentro de locais, ou cidades e instituições parceiras dentro do estabelecimento do projeto de internacionalização do programa podem ser notados neste trecho da entrevista de Henry Mintzberg:

"Fui eu que fiz lobby para o Brasil e para o Rio. Eu disse: São Paulo, não. Eu não quero ir para São Paulo. Eu disse que nós temos que ir para o Rio. [...] Se estivéssemos em SP, teríamos muito mais do pensamento empresarial convencional que se tem em todo lugar. [...] Nós não estamos em Londres, mas em Lancaster. E Lancaster é a escola de negócios mais bem avaliada, geralmente ao lado de LBS, A London Business School é bem avaliada também, mas é longe. Estamos em Montreal, e não em Toronto. Toronto é o centro de negócios. Estamos em Bangalore, não em Nova Delhi. Mas é claro que Bangalore é enorme, crescente em tecnologia, em tecnologia da informação. Estamos em Pequim, e não em Xangai. Apesar de Pequim ser a capital, Xangai é igualmente importante, [...] Isso, provavelmente, reflete, em parte, o meu ponto de vista anti-establishment (contra o pré-estabelecido) do mundo, também."

Percebemos assim que o local pode ir além do contexto de um país, ou de seu estereótipo cultural, e foi, no programa considerado como tal. Nesse sentido o local está condicionado

a uma cidade ou região (ou em parte dela), em um grupo de pessoas, em uma determinada instituição parceira e não em outra. Além disso, o local passa a ser escolhido de forma consonante com os princípios norteadores do programa, com intencionalidade e com aderência a sua visão heterodoxa da gestão (SANTOS, 2003; HELD, 1999).

Porém, no que tange o interesse de pesquisa devemos principalmente considerar até que ponto, e com que nuances, o IMPM ao operar este sistema consegue de fato promover a crítica que se propõe a fazer em teoria. Até que ponto estar em Lancaster e não em Londres pode distanciar os participantes da visão hegemônica da gestão? Até que ponto e como podemos avaliar o quanto os países periféricos, mesmo em locais descolados ou afastados do que seriam seus centros mais contaminados pela prática hegemônica e ortodoxa da gestão poderiam estar isentos para uma realidade “mais local”. Este ponto surge em outras entrevistas, mais da metade dos participantes entrevistados ressaltam de maneira espontânea que o módulo da Índia fica comprometido em relação a esta questão local, pois a instituição estaria bastante relacionada a um modelo de gestão ortodoxo e dominado pelo pensamento de *mainstream* (ZADJA, 2005; SANTOS, 2003; IBARRA-COLADO, 2006; FARIA, 2013).

Assim notamos um afastamento da intenção inicial do programa em promover, em tese, um equilíbrio ou harmonia entre diversos conhecimentos e culturas e a prática que se estabelece em seu cotidiano.

No que diz respeito ainda a seu projeto de internacionalização cabe notar que quando surgiu, há dezessete anos, o IMPM já era realizado em cinco diferentes países (Inglaterra, Canadá, Índia, Japão e França), sendo um deles, a Índia. Mintzberg fez questão de destacar em sua entrevista que este país é um parceiro desde o início do programa tendo participado de suas bases e de sua fundação e de sua orientação de criar um programa verdadeiramente internacional.

Em outras entrevistas realizadas com membros atuais e ex-membros do corpo docente do programa que estiveram presentes no momento de sua formação, em 1995, o tema pode ser revisitado e reforçado através de percepções sob o propósito da internacionalização do programa como:

“Ah, essa é uma grande história. Então, de certa forma, a história do programa tem lutado com essa questão” (F.3)

E questões relacionadas à posição central do programa também podem ser notadas:

[...] **Então, se você voltar ao início, o programa foi concebido por pessoas da McGill, Insead e Lancaster.** Ou seja, dentro dele não havia, absolutamente, nenhum país emergente... (...). Se era a Índia, o Brasil ou a China, a ideia era que as diferenças culturais eram uma parte importante da apreciação da gestão e da educação em gestão. Mas as ideias centrais, de como o programa se originou, realmente não tinha uma visão muito sistemática sobre essas economias emergentes "(F. 3). (Grifo da autora)

Assim, Podemos considerar os traços que trazem à tona a questão de que o programa foi desenvolvido por acadêmicos do Norte, que mesmo com a intenção explícita de propiciar uma experiência equilibrada entre vários locais lidam com a questão da internacionalização de forma a permitir a manutenção de relações desiguais no campo do conhecimento em gestão. Mas nos cabe chamar a atenção para o fato de que parece existir um interesse e talvez uma necessidade em atender a demanda de atuar frente às experiências de uma economia globalizada. Quando falamos nos interesses das organizações que matriculam os participantes neste programa nos caberia indagar até que ponto um programa que se pretende crítico e inovador, porém criado e desenvolvido por mentes do Norte/centro e com a administração centrada em Inglaterra e Canadá pode estar comprometido com um projeto internacional equilibrado e que não reforce traços de dominação através do conhecimento em gestão. (CUNLIFFE; LISTEAD, 2009; BANERJEE; CHIO; MIR, 2009; GUEDES; FARIA, 2010; FARIA, 2013).

Mesmo no caso da Índia, país periférico, que esteve presente no IMPM desde seu início, em 1995, podemos considerar aspectos como os abaixo relacionados no que diz respeito a dominação de conteúdos anglo-saxões impostos pela globalização localizada (SANTOS, 2003).

"A Índia, de certa maneira, estava lá desde o início. E eu, talvez, pense um pouco diferente sobre isso agora do que na época. Então, se você pegar a Índia, e se você olhasse para uma grande quantidade de publicações de gestão na literatura indiana, eu diria que elas foram bastante influenciadas pelo pensamento anglo-saxão.

[...] Eu acho que não havia, nesse sentido, uma literatura gerencial indiana muito distinta (particular). Eu acredito que a influência das escolas de negócios norte-americanos com sua forma particular de pensar sobre o mundo, foi bastante forte na Índia.

[...] Então, era muito comum você ir para a Índia e, em termos de corpo docente, falar de todas as questões. Não era muito diferente naquela época, eu acho. Agora, há também certa tensão colonial por parte da Índia, com a Inglaterra, que sempre esteve presente, e isso teve de ser gerenciado " (F. 3).

Quando efetuamos a comparação entre os depoimentos do corpo docente e a percepção dos participantes notamos que este traço de contaminação dos locais pode ser sentido por quase todos os atores envolvidos no processo. Este depoimento nos leva a considerar que formas

mais sutis de dominação podem acontecer através dos mais bem intencionados projetos de internacionalização e que o fenômeno deve ser estudado por vários ângulos para que possamos considerar suas nuances, complexidades, seus impactos e implicações (FLEMING, SPICER, 2007, 2014).

Até aqui este quadro nos faz refletir sobre as considerações da existência de múltiplas globalizações e que de fato a educação em gestão atua como um ator de ação política de extrema importância neste contexto (ZADJA, 2005; APPLE, 2010; FARIA, 2013).

Outro ponto que chamou a atenção neste momento da análise, no que tange a seleção de países e o projeto de internacionalização do programa, diz respeito à conexão realizada entre seu conteúdo didático e aos países onde opera ou escolhe operar. Devemos recuperar que o IMPM trabalha em cada um dos países em que está presente com um “*mindset*”, ou uma “disposição mental”, que, de alguma forma, tenta reforçar ou utilizar da melhor maneira as características locais para a compreensão e prática dos conhecimentos em gestão que são ali relacionados.

Devemos recuperar então que hoje os *mindsets* do IMPM são: reflexão (relacionado ao primeiro módulo, em Lancaster, Inglaterra), análise (relacionado ao segundo módulo em Montreal, Canadá), visão do mundo (relacionado ao terceiro módulo em Bangalore, Índia), colaboração (relacionado ao quarto módulo em Beijing, China) e ação (relacionado ao quinto módulo no Rio de Janeiro, Brasil). Este alinhamento desejado entre os *mindsets* e os locais são assumidos no seguinte depoimento:

"Agora, enquanto eu estava envolvido com o IMPM, desde o início, o único país do **terceiro mundo** (presente no programa) era a Índia. **E foi por isso que o usamos para um *mindset* específico, o cultural.** Na Inglaterra, era a mentalidade reflexiva. No Canadá, era a mentalidade analítica [...], porém, embora a Índia fosse um caso especial, de diferença cultural e muito forte, todos os países forneciam algum tipo de diferenças culturais, obviamente, como o Japão e a Coreia, para as quais nós sempre tentamos sensibilizar as pessoas... ". (F. 06). (grifo da autora)

O mesmo depoente reforça e detalha mais os elementos coesivos entre os conteúdos e os locais:

"Bem, se você for para a Universidade McGill, você vai olhar para fora das salas de aula e todos os grandes escritórios não têm janelas retangulares. Você diz que isso é muito analítico. [...] Quando você fala sobre a Índia ser um país de **terceiro mundo**, este é apenas um extremo do espectro. Mas, se você for para o Instituto de Administração da Índia, se você ficar no campus, este tem uma cultura globalizada muito distinta, muito influenciada pelo americano. " (F. 06). (grifo da autora)

A questão de o programa ter a intenção de se beneficiar genuinamente dos traços locais para reforçar seus *mindsets* fica claro nestes trechos, assim como a *mea culpa* do respondente um ex-membro do *faculty* da Inglaterra, em dizer que não pode ter certeza do quanto genuínos são esses traços locais a partir da dominação (ou colonização) a que alguns destes locais estiveram submetidos (LUKES, 2005; CONTU; WILLMOOT, 2003; FLEMING; SPICER, 2014).

No entanto podemos levantar outro questionamento quanto à relação que se estabelece entre os *mindsets* e os locais onde o programa é realizado, e falamos locais levando em consideração não só os países, mas as cidades e as instituições parceiras. Questionamento que se forma no sentido de compreender se as mudanças de parceiros ocorrem em consonância com os *mindsets* e que mudanças ocorrem nessas disposições e se ocorrem na medida em que as parceiras se modificam. Mais do que isso é importante compreender os traços de colonialismo epistêmico contido neste depoimento quando o entrevistado se refere a Índia como um país do “terceiro mundo” e como passível de oferecer uma contribuição cultural ou folclórica e no melhor das hipóteses uma contribuição acadêmica já enviesada pelo conhecimento hegemônico anglo-saxão. Com relação a divisão dos *mindsets* neste projeto de internacionalização também observamos nesta entrevista que países centrais e do Norte como o Canadá parecem ficar relacionados a conteúdos mais ‘racionais’, como o destacado pelo entrevistado quando descreve as janelas do edifício da Universidade onde se realiza este módulo em Montreal, o que reforça nossa consideração de que existem mais nuances nesta relação entre dominantes/dominados do que se pretende em seu projeto inicial (GUEDES; FARIA, 2010; FARIA 2013; FLEMING; SPICER 2007; IBARRA-COLADO, 2006).

Nesse sentido passaremos na próxima categoria de análise a nos debruçar sobre as recentes mudanças ocorridas no cenário que envolve os parceiros internacionais do IMPM e suas recentes transformações com a entrada no programa de China e Brasil.

#### 4.3.2 Inserção dos Países Emergentes

Quando analisamos a segunda categoria, que trata especificamente da inserção dos países emergentes na agenda do IMPM procuramos compreender como as pessoas envolvidas na internacionalização do programa descrevem estas atividades de planejamento e seus processos

de ação, principalmente os relacionados às mudanças mais recentes, que ocorreram nos últimos quatro anos, de parcerias com universidades no Brasil e na China.

Assim coube analisar como e por que o IMPM negociou sua entrada nestes novos países, e como estabelecem as relações com as instituições de ensino parceiras e em que moldes estas parcerias se mantêm (ESCOBAR, 1995; LUDDEN, 1992).

Em primeiro lugar, como já mencionado na introdução deste documento, notamos que o IMPM, em seu processo de internacionalização recente, quando escolhe se estabelecer em países emergentes/periféricos como Brasil e China, parece seguir um caminho muito parecido ao de outros cursos de MBA com propostas globais que se estendem a estes países desde 2005, como: *TRIUM Global Executive MBA programme*; *GEMBA Global Executive MBA*; *Global Executive MBA Programme* (EMBA); *The Duke MBA – Global Executive Program*. Além desses MBAs outros podem ser facilmente encontrados nas melhores universidades dos Estados Unidos e Europa. Esta análise pode sugerir um padrão isomórfico e mimético, uma vez que as principais instituições de educação em gestão no mundo também operam programas internacionais voltados para os países emergentes, com presença em países como Brasil, Índia, Rússia e China (ESCOBAR, 1995; HURRELL, 2009; DOS SANTOS, 2011).

Dessa forma não podemos dizer que o IMPM seja totalmente pioneiro nesta proposta, pelo menos em relação a sua posição atual e no que diz respeito à escolha de todos estes parceiros de forma conjunta, relacionados a um momento em que o aparecimento dos BRICs ou dos BICs no cenário mundial se intensificou.

Vamos iniciar a análise desta categoria com base no depoimento de um membro do corpo diretivo da instituição parceira do IMPM no Brasil como uma tentativa de recuperação do histórico da negociação entre as instituições e a percepção do entrevistado sobre o processo.

“Acredito que instituições de ensino e universidades são organizações que se organizam a partir do caos, em processos emergentes e pouco planejados [...] esse processo deriva de quatro fatores: oportunidade, atores, problemas, soluções. E acredito que nesse caso tenha ocorrido exatamente esse padrão.”  
(F. 7)

O mesmo respondente opina sobre a questão do interesse do programa por um conhecimento local em gestão dizendo:

“Tenho dúvidas que eles estejam tão interessados. Vamos fazer uma divisão. Acho que o IMPM é um caso a parte, existem outros programas, como o EMBA, o Gemba, e vários outros, mas na maioria deles, eu vejo isso como uma forma de criar um produto que seja interessante, funciona como uma característica de marketing, de venda do produto. Quer dizer, fazer os módulos

internacionais em vários países e nesse caso os países emergentes tem funcionado como um atrativo” (F. 7).

Resgatando as raízes do estabelecimento de parcerias ao longo do tempo vemos no próximo depoimento, realizado por um membro do corpo docente do programa, presente em sua administração desde 1995 elementos que falam sobre a mudança de parceiros internacionais durante os dezoito anos do programa e sua mudança progressiva para os países emergentes:

"Eu acho que, no início (do programa), o mundo era muito diferente. Há 17 anos, quando o IMPM foi criado, o Japão e a Coréia eram participantes muito importantes no mundo. E, por isso, a lógica dos cinco membros era parcialmente o resultado de contatos e de que quem era percebido como sendo os jogadores dominantes do mundo. Então, a oportunidade surgiu quando duas escolas desistiram ... foi o caso do Insead na França e também os dos coreano e japonês.

[...] Insead teve uma mudança de diretoria e uma estratégia diferente. Houve alguma mudança política na situação da Coréia e a escola não foi autorizada a fazer o IMPM novamente. Nós, definitivamente, precisávamos trazer novos países do mundo em rápido desenvolvimento. E, claro, China e Brasil seriam participantes evidentes. Eles foram os dois participantes mais óbvios, devido à importância de seu rápido crescimento no mundo. E isso foi uma grande oportunidade para que nós **não estivéssemos mais apenas (atuantes) no Norte, não só entre antigos participantes dominantes**, mas trazendo dois novos membros com mentalidades totalmente diferentes (F. 5). (grifo da Autora)

Neste depoimento nos chama a atenção, em primeiro lugar, que a saída de países como Japão e França aconteceu por que estes países quiseram, por diferentes motivos, se desligar espontaneamente do programa. A partir deste momento o IMPM teve que buscar novas parcerias e lhe pareceu natural que a escolha fosse feita na direção dos países emergentes/periféricos, especificamente China e Brasil. Ou seja, não houve a identificação de um momento específico em que a direção do IMPM parou e deliberadamente planejou a troca dos parceiros ou identificou a necessidade de realizar esta mudança com a intenção premeditada de escolha de novos e específicos parceiros (ZADJA, 2005; HELD, 1999; ESCOBAR, 1995).

Em segundo lugar chama a atenção o fato do depoente ter expressado de forma bastante explícita que trazer mais dois novos parceiros, que não fazem parte do Norte dominante, como Brasil e China estariam adequados aos conceitos e propósitos do programa em expandir mentes e trazer elementos locais de gestão que pudessem agregar conhecimentos locais ao tema de forma a enriquecer a experiência de todos os envolvidos, corpo docente, participantes e organizações. De certa maneira houve uma declaração no sentido de expressar que até então o programa era gerido por países do Norte, dentro de sua visão de *mainstream*. Podemos notar ainda que o depoente não comentou nada sobre a participação da Índia no quadro dos cinco



países parceiros originais do IMPM. Nesse caso, cabe chamar a atenção para a discussão exposta por Alcadipani et al. (2012) de que existe um novo Sul global que reflete uma nova geografia do conhecimento em gestão e que inclui em seus contornos países que geograficamente estão posicionados no norte, como é o caso da China (MIGNOLO, 2000; FARIA, 2013).

Além disso, cabe notar que o depoente cita a possibilidade de uso de novos *mindsets* no programa a partir da entrada ou troca de parceiros, mas na prática notamos que esta troca não se efetua, pois os mesmos *mindsets* iniciais do programa foram mantidos e levados aos novos parceiros. Assim, coube a China incorporar o *mindset* colaborativo antes associado ao Japão e ao Brasil o *mindset* de ação antes praticado na França.

Quando perguntado sobre o mesmo tema, Henry Mintzberg trouxe à tona a questão de que este movimento de mudança e o estabelecimento de novas parcerias com países emergentes, Brasil e China, ainda está em seus estágios iniciais e aponta quais teriam sido as motivações para a escolha destes países como opções naturais.

"Este, agora (2012), é apenas o segundo módulo no Brasil. Essas economias foram se tornando muito mais interessantes... e eu digo que estamos no BIC, não estamos no BRIC, porque não temos a Rússia e não estamos planejando ir para a Rússia, em particular. Mas estamos no BIC e eu acho que é fantástico para os participantes verem Brasil, China e Índia, sucessivamente, primeiro Índia, depois China e Brasil. Isso é fabuloso, comparado a ir para o Japão, Coréia 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 continuas em seus padrões de relacionamento com estes novos países, mas também não podemos deixar de notar que nesta relação ocorrem padrões de convergência miméticos com outros programas globais que fazem parte do mercado de educação executiva e que nesta relação estão presentes países do centro e da periferia com papéis bastante definidos.

De toda forma a importância que esses países emergentes/periféricos assumem a cada dia no cenário mundial está presente de várias formas, mas o viés econômico parece uma constante dos discursos que introduzem estes países, mesmo nas falas dos depoentes mais críticos, como no caso do fundador do IMPM visto no trecho acima. Desta maneira a pressão natural para a escolha destes parceiros parece acontecer motivada por diferentes processos e interesses, mas de certa forma vinculada aos interesses que emanam de um mercado, originadas por diferentes demandas e públicos, como as organizações que matriculam seus executi-

vos no programa e os próprios participantes individuais que se interessam em participar do IMPM. É o que corrobora o trecho do depoimento abaixo:

"[...] outro dia, quando eu entrei no facebook e disse que estava no Rio, um dos últimos participantes do ciclo de 12, um indiano, disse que seria bom se nós pudéssemos colocar um módulo no Rio para os participantes anteriores, porque eles precisavam disso, agora. Ele demonstrou muito interesse e disse que o Brasil é muito importante no mundo, agora, e que nunca esteve disponível como um módulo. Ele disse, inclusive, que talvez o IMPM pudesse considerar a execução de um módulo no Rio para todos os ex-alunos que nunca foram ao Brasil. Eles têm uma lacuna em seu conhecimento, porque realmente não aprenderam o suficiente sobre estes países do BRIC, cujo crescimento é muito rápido, e que essa poderia ser uma grande oportunidade." (F.13)

Destaco que para os dirigentes do programa surge, de forma clara a necessidade de expandir os horizontes rumo aos países emergentes, pois a pressão surge de todos os lados, não só de antigos participantes do programa, mas das organizações parceiras e do fato dos concorrentes oferecerem cursos também nesses países. Este fato também foi corroborado pelos depoimentos de alguns participantes do módulo 5, ciclo 16 (2012) e 17 (2013), no Rio de Janeiro, na medida em que expressam e reconhecem a importância de estarem submetidos, em certa medida, ao contexto local nesses países emergentes.

"Três países emergentes! Eu os visitei pela primeira vez. É muito útil e importante compreender suas culturas." (P. 15)

"Eu estou no solo do país aprendendo com os habitantes locais. Estamos expostos a coisas que nunca veríamos em um livro. É aprendizagem em "tempo real". (P. 8)

"Como muitos dizem, a graça do pudim está em prová-lo! Quando você está no ambiente, você pode se tornar mais consciente do contexto e das complexidades da gestão em um contexto de mundo" (P. 21)

"É preciso olhar de perto para entender os mundos dentro do mundo, especialmente Índia e China foram diferentes do que eu esperava." (P. 5)

"Eu acho que o fato do programa ser realizado em vários países, especialmente os emergentes, tem um grande significado." (P. 37)

Além disso, devemos considerar o fato de que o programa estar presente nesses países foi apontado, de forma espontânea, por 30 de 42 participantes entrevistados quando responderam quais haviam sido suas principais motivações ao escolher o IMPM.

Da mesma forma, quando perguntados explicitamente o que esperavam do programa por ele estar presente atualmente em Índia, China e Brasil, as respostas não variaram muito, mostrando que grande parte das expectativas dos participantes quanto a esta questão estavam centradas no caráter específico do modelo internacional do programa.

Porém, não podemos deixar de considerar neste momento que devemos ponderar se o papel deste programa, mesmo de forma não intencional, acentue, de alguma maneira, 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/centro, como Inglaterra e Canadá (ALCADIPANI; ROSA, 2011; HURRELL, 2009; IBARRA-COLADO, 2006a; DOS SANTOS, 2011).

Através dos trechos acima, 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 e os *mindsets* que orientam o programa são fatores preponderantes para promover a interação entre os participantes e o contexto do país e fazer emergir o conhecimento local em gestão. Nesse ponto da análise indagamos se os próprios *mindsets* não estariam de certa forma contaminados por um pensamento ideológico criado por mentes do “Norte”, uma vez que reflexão (Inglaterra) e análise (Canadá) parecem elementos mais racionais do que visão do mundo (Índia), colaboração (China) e ação (Brasil), estando os dois primeiros relacionados a países desenvolvidos ou centrais e os demais focados nos países emergentes ou periféricos. Além disso, indagamos por que os módulos que poderiam ser interpretados como mais racionais, realizados em Canadá e Inglaterra seriam aplicados de forma cronológica antes dos módulos mais subjetivos e realizados nos países emergentes. Este questionamento sobre o colonialismo epistêmico que pode surgir de forma disfarçada surgiu após o campo e desta forma permanece sem resposta pelos administradores do programa.

Desta forma esta categoria nos surpreende quando notamos que a troca de parceiros do IMPM parece atender a uma demanda de mercado que atinge indistintamente vários programas semelhantes de educação em gestão internacional e que, por exemplo, a troca de França pelo Brasil não resulta em uma troca do ‘*mindset*’ deste módulo. Se o intuito do programa em seu processo de internacionalização é ressaltar as vivências locais, tanto em termos culturais quanto em termos de conhecimento em gestão parece improvável que países tão distintos quanto França e Brasil possam se acomodar de maneira natural dentro de uma mesma perspectiva, no caso o *mindset* relacionado a ‘ação’.

De qualquer forma este cenário nos move para a próxima categoria de análise que tem como objetivo observar a questão da criação e da reprodução (ou da produção e do consumo)

do conhecimento em gestão (IBARRA-COLADO, 2006; FARIA, 2013; ALCADIPANI; ROSA, 2011; MIGNOLO, 2000).

#### 4.3.3 Dominação, produção e consumo de conhecimento em gestão.

Nesta terceira categoria identificamos como a questão da dominação do conhecimento em gestão pode se problematizar em um ambiente internacional por meio do IMPM e de seu relacionamento com países emergentes, mais especificamente o módulo Brasil. Além disso, nos interessa observar se a participação destes países periféricos possibilita a criação, ou a consideração, de um conhecimento local em gestão, não ficando restritos apenas ao consumo do conhecimento em gestão que emana dos países centrais e que dentro dos preceitos mais habituais da globalização é imposto de cima para baixo respeitando o fluxo do centro para a periferia. (FLEMING; SPICER, 2014; ALCADIPANI; ROSA, 2011; ZADJA, 2005; SANTOS, 2003; FARIA, 2013).

Observamos também como o programa em questão se relaciona com o conceito de globalismo localizado/localismo globalizado (SANTOS, 2003) e opera neste ambiente utilizando conceitos hegemônicos da educação internacional em gestão e de que forma acontecem as relações de poder e suas nuances e assimetrias em um ambiente internacional de educação em gestão entre países do Norte e Sul ou entre países centrais e periféricos (ALCADIPANI; ROSA, 2011; HURRELL, 2009; SANTOS, 2011; ZAJDA, 2005b; FARIA, 2013).

Nesta seção os dados analisados contemplam notas de campo, observações, documentos (como materiais didáticos utilizados) e trechos de entrevistas de participantes e membros do corpo docente. No caso das entrevistas com os participantes buscamos identificar suas percepções sobre a possibilidade de estar em contato com o conhecimento local em gestão, levando ou não em consideração o fato de estarem imersos por duas semanas na cultura local, uma vez que procuramos separar cultura de conhecimento em gestão (MIGNOLO, 2000). Esses entrevistados também foram ouvidos quanto a outras questões relacionadas como: (a) a intenção de utilizar autores e temas locais (Índia, China e Brasil) em suas dissertações; (b) a percepção sobre o contato com as práticas locais de gestão através de visitas, professores e atividades gerais; (c) e sua percepção sobre o alinhamento entre os conteúdos didáticos do programa e os aspectos culturais dos países visitados (conforme consta nos roteiros apresentados nos Apêndices).

#### 4.3.3.1 A percepção dos sujeitos sobre a dominação do conhecimento em gestão

No que se refere às entrevistas realizadas com os membros do corpo docente do programa, Henry Mintzberg respondeu sobre a questão de como o conhecimento local em gestão era tratado e estava contemplado no projeto do IMPM:

"Bem, isso acontece porque a escola local está desenhando o módulo de forma ampla, onde se privilegia a abordagem brasileira da vida, não apenas de gestão, mas vida. [...] Em geral sempre viajamos por toda parte, com muito desdém pela cultura local, porque todos os professores querem falar sobre como somos diferentes e isso é aquilo, mas no fundo não é bem assim. Aqui, tem havido alguns comentários sobre estarmos muito interessados no que sabemos sobre o Brasil [...] A mentalidade aqui é ação. Dito isso, se temos pessoas locais na classe, então vai se conseguir essa dimensão através de tudo."

Apesar de, a princípio, o discurso contido nesta resposta estar afinado com uma preocupação em acessar questões locais de maneira legítima, cabe chamar a atenção para a falácia que Mignolo (2000) localiza no fato da cultura muitas vezes ser confundida com o conhecimento. A importância relacionada a fatores culturais pode se transformar em uma ferramenta que tanto aproxima quanto afasta a possibilidade da percepção e apreensão do conhecimento local em gestão. De acordo com Mintzberg esta valorização do conhecimento local fica facilitada através do contato com a cultura local, que por sua vez está estreitamente relacionada aos modelos de *mindsets* do programa que, a princípio, facilitariam esta adequação com as características locais dos países onde os módulos são oferecidos de maneira proposital. Devemos considerar também, como já vimos anteriormente, que os *mindsets* não foram alterados quando as parcerias internacionais foram modificados, cabendo questionar que tipo de “ação” era utilizado no módulo da França e que tipo é utilizado no módulo Brasileiro, mas de forma mais significativa nos cabe conhecer como a ação é de fato utilizada pelos membros locais do Programa no Brasil e qual a percepção ou impacto que este modelo causa.

Ainda devemos levantar a questão, como surge na resposta de Mintzberg, que fazer um programa internacional também deve considerar a composição das nacionalidades presentes na sala de aula e a interação de seus membros. Esse ponto será aprofundado na próxima categoria que trata das questões de interculturalidade, nos cabendo apenas ressaltar que a turma do ciclo 16 contava com a presença de uma brasileira, moradora dos EUA há muitos anos e que a turma do ciclo 17 contou com a presença de cinco participantes brasileiros, quatro profissio-

nais de uma mesma organização brasileira, moradores do Brasil e um brasileiro que reside e trabalha no Canadá.

Devemos pontuar mais uma vez, que a direção do programa é majoritariamente formada por profissionais do Norte/centro, e a administração do programa também é realizada no Canadá e na Inglaterra. Todos os documentos ficam registrados nesses dois países. As matrículas são feitas através do Canadá. O site é produzido no Canadá e as negociações comerciais com as organizações parceiras de todo o mundo, que sempre enviam participantes, é realizada pelo Canadá. Além disso, a orientação acadêmica se divide entre o professor Mintzberg e professores de Lancaster e as orientações gerais do programa partem daí para os demais diretores de módulos nas demais universidades locais o que denota certa ascendência de ideias destes países anglo-saxônicos sobre as demais instituições parceiras de países emergentes (ALCADI-PANI; ROSA, 2011; IBARRA-COLADO, 2006b, 2006c; ZAJDA, 2005<sup>a</sup>; FARIA, 2010; FARIA, 2013).

De maneira concorrente a resposta de Mintzberg, temos o depoimento de outro membro do corpo docente inglês, que nos diz que foi solicitado às instituições parceiras, especificamente Brasil e China que eles fossem responsáveis pela criação e organização dos módulos locais, como forma explícita e intencional de privilegiar os conhecimentos locais em gestão:

"Talvez devêssemos olhar para os dois separadamente, China e Brasil. [...] Na China, nós pedimos para que desenvolvessem um módulo que nos permitisse compreender totalmente a mentalidade chinesa e, assim, possibilita o aprendizado de alguns conceitos, por exemplo, de como os negócios chineses se relacionam com o resto do mundo, e também aprendemos sobre o conceito de Guanxi, que é a construção de relacionamentos que ninguém conseguia entender inicialmente. Eu acho que você não pode entender um conceito como esse sem estar lá, sem trabalhar ao lado desses parceiros. [...] O Brasil, particularmente, é um caso incomum por ser um país tão "misturado". E eu acho que tem sido muito importante para nós compreender como um país como o Brasil se tornou o que é hoje, como as empresas operam e como a sociedade trabalha em parceria com ONGs e empresários " (F. 13).

Neste depoimento podemos notar que o entrevistado expressa sua preocupação no fato do programa criar um ambiente de aprendizado que esteja relacionado com os contextos locais. Percebemos esta perspectiva na importância atribuída a compreender conceitos como o "Quan chi", da China, que como é ressaltado seria um conceito impossível de ser compreendido fora do país e da vivência de seu contexto cultural e que cumpre um papel importante para o desenvolvimento de parcerias na área de gestão. No entanto não fica claro no discurso

como esses conceitos culturais se entrelaçam com o conhecimento local em gestão (MIGNOLO, 2000).

Abaixo dois trechos de depoimento de participante do ciclo que nos ajuda a compreender melhor como essas conexões podem acontecer e que tipo de eco recebem a partir da percepção destas pessoas, o que parece corroborar o depoimento anterior:

"A China foi fascinante, para mim. Eu passei muito tempo tentando entender o conceito de Guanxi e também fiz todo o meu documento de reflexão sobre esse assunto. É impossível compreender esse conceito a partir de um contexto externo." (P. 18)

"Todos os anos, na minha empresa, eu apresento um tema para a equipe. Este ano, o tema foi ação no sentido do engajamento. Ele foi inspirado no módulo do Rio. Este já é o nosso 12º ano em campo e crescemos muito. Temos uma equipe de 75 pessoas que inclui empregados em tempo integral e funcionários contratados. À medida que crescemos, comecei a notar um padrão de reuniões improdutivas. Nas reuniões internas semanais as pessoas traziam seus laptops para trabalhar em outra coisa enquanto alguém estava se apresentando. Nós pedimos que fechassem seus laptops e prestassem atenção. Há mais envolvimento entre os funcionários. Aprendi isso no Rio." (P. 18)

Como um contraponto, um dos gestores da instituição parceira no Brasil mostrou certo traço de ceticismo ao relacionar o conhecimento local em gestão à vivência cultural nesses países o que parece ser um ponto reflexivo de interesse para este estudo:

"... é como se você viajar para China fosse fazer você absorver certos aspectos da gestão, do modelo chinês de gestão. Isso você pode fazer apenas estudando a China. Hoje a maneira como se faz é uma maneira diferente. Mas eu tenho dúvidas se realmente isso é efetivo. [...] E esse caráter internacional eu acho que mais do que uma exposição às culturas diferentes é uma maneira de você gerenciar essa ruptura do dia a dia. Porque francamente, dez dias em um local não permite que você saiba muita coisa sobre o estilo de gestão do local." (F. 7)

No entanto, este ponto de vista levantado pelo depoimento acima não é comprovado através das respostas dos participantes do programa sobre sua percepção a respeito do tema, uma vez que a totalidade das respostas dos participantes entrevistados aponta que estes privilegiavam a experiência local e reconhecem a possibilidade de transformação e aprendizado através dela em maior ou menos grau. O que é visto nas seguintes opiniões:

"Como pudemos ver nas apresentações de impacto, os conteúdos locais são muito importantes para mudar as nossas mentalidades." (P. 40)

"Eu poderia dar exemplos de práticas de gestão local, como o Guanxi aplicado na gestão de stakeholders que vi em Pequim na visita que realizei a uma empresa local." (P. 27)

"A visita aos países emergentes oferece o contato com questões locais que me ajudaram a descobrir o framework da cultura da mentalidade empresarial local." (P. 33)

O mesmo tema também surge na resposta de um membro do corpo docente do programa insinuando uma possibilidade de maior equilíbrio:

"Então, a mentalidade local e a maneira como são projetadas para os módulos são muito importantes. E nós poderíamos até fazer mais. Nós poderíamos trazer mais do conteúdo e mais do pensamento local, mas em 10 dias isso não é possível. Provavelmente poderíamos fazer muito mais, mas já está muito bom." (F. 13)

Outra questão que emerge neste contexto está relacionada à formação dos estereótipos que podem acontecer quando tratamos de países emergentes como Índia, China e Brasil e a necessidade de desconstruí-los através da vivência em seus contextos e realidades. É importante ressaltar que estes locais ocupam um espaço no imaginário das pessoas ao redor do mundo e tem sido interpretado e traduzido ao longo da história pela perspectiva dos países centrais/Norte, logo esta desconstrução pode não ser tarefa rápida ou fácil (SANTOS, 2003; MIGNOLO, 2000). De qualquer forma no texto exposto a seguir o entrevistado, um membro do corpo docente do IMPM, acredita que programas como esse têm a capacidade de ajudar fortemente nesta desconstrução.

"Como tinha uma visão estereotipada da China, não sabia como interagir e, na verdade, mais tarde, entendi muito melhor a riqueza da China e que os estereótipos são apenas uma pequena faceta do que nós vimos na China. E agora, no Brasil, acontece algo muito semelhante. Eu acho que muitas pessoas nunca tinham vindo ao Brasil, menos ainda do que na China. Por isso, quando chegamos a China, talvez já seis ou sete pessoas tinham estado lá e já estavam fazendo negócios lá. Mas, quando chegamos ao Brasil, apenas uma ou duas pessoas tinham vindo antes. Todo mundo sabia que o Brasil é um país muito importante, um parceiro de negócio muito importante, e que está rapidamente se tornando mais. Mas a maioria das pessoas não têm ideia sobre negócios e contatos no Brasil, **e eu acho que o que nós temos com o Brasil é uma melhor compreensão de algo sobre tipos de nações pós-coloniais e como elas estão se engajando com o mundo, mas ainda com uma espécie de história de uma nação pós-colonial e todas as diferentes camadas que formaram o Brasil.**" (F. 13). (grifo da Autora)

Neste trecho há menção explícita sobre a importância que os participantes tenham contato com a realidade do Brasil como um país de passado colonial, e que possam ver sua realidade contemporânea através de lentes pós-coloniais. Neste sentido atribuindo ao Brasil um papel especial nesta contribuição por sua histórica particular que se traduz através de uma cultura de grande diversidade e miscigenação e que estar imerso nesse ambiente pode ajudar a



desconstruir estereótipos ao invés de reforça-los (GUEDES, FARIA, 2010; MIGNOLO, 2011; DOS SANTOS, 2003).

O mesmo entrevistado, quando perguntado especificamente sobre a importância dada pelo programa às questões de conhecimento local em gestão e de como funciona a estratégia pedagógica do IMPM para o alcance deste objetivo, nos respondeu:

"Totalmente central porque quando definimos o seria o nosso programa todo o conhecimento do que estava sendo usado em programas de gestão semelhantes era ocidental. Então tudo funcionava sob uma visão muito, muito parcial de conhecimentos de gestão. E, em particular, com a entrada da China e do Brasil, temos uma maneira muito melhor para penetrar além da superfície da sociedade e dos negócios nesses lugares nos envolvendo e lidando com as empresas locais, diretores de módulos locais, faculdade local, e tanto a **China quanto o Brasil realmente entenderam essa necessidade. Assim, nem a China nem o Brasil estão tentando simplesmente usar conteúdo acadêmico ocidental.**" (Grifo da Autora)

[...] E, em seguida, nos módulos da China e do Brasil, eu acho que, o contexto é tão importante que não podemos fazer tanto em termos de gestão, sem a compreensão do contexto. Assim, as visitas às empresas são realmente importantes, a esse respeito, na compreensão do contexto e do que a sociedade e a história dos países trazem... entender isso, ajuda esses gestores a fazer o mesmo trabalho, onde quer que vão. Uma vez que entendam como analisar o contexto e como olhar para a ação no contexto daquele momento mesmo que, agora, tenham que estruturar um negócio na Malásia ou no Vietnã, ou outro país sul-americano, então eles sabem como fazer este processo de diagnóstico. Eles sabem como começar a descobrir o que está acontecendo sob a superfície de uma sociedade, a fim de entender como as empresas operam e, assim, melhor se envolver com negócios nessas sociedades. (F. 13)

Essa resposta reforça a perspectiva de Henry Mintzberg de que na época de criação do IMPM só havia no mundo uma educação em gestão que utilizava o conhecimento ocidental, centrado no *mainstream*, disseminado pelos países desenvolvidos ou centrais na medida em que fosse um conhecimento que atendesse seus interesses. Os fundadores do IMPM acreditavam na parcialidade desta perspectiva e na necessidade de uma transformação na educação internacional em gestão de forma a possibilitar a compreensão de conhecimentos locais. Este traço se tornou mais forte na medida em que países como Índia, China e Brasil começaram a despontar no cenário mundial como países emergentes e passou a ser necessária a compreensão de seus contextos de maneira mais equilibrada no mundo da gestão. Além disso, chama a atenção o fato do depoente se referir a China e ao Brasil como países de um mesmo lado, ou pertencentes a um mesmo tipo diferente de realidade oposta ao 'western', ou ao 'ocidente central', onde cabe a interpretação de que ao serem considerados periféricos eles se igualam.

(MIGNOLO, 2000; ALCADIPANI, 2011; SANTOS, 2003, ZADJA, 2005; DOS SANTOS 2003; DOS SANTOS 2010).

Também podemos considerar que pelas observações realizadas em campo, em outubro de 2012 e outubro de 2013, houve uma sintonia entre a intenção do programa e as atividades realizadas pela administração acadêmica no Brasil. Isto se deu, pois na realização das visitas externas que os participantes realizaram a organizações locais eles foram convidados a trabalhar com uma perspectiva teórica que os fazia relacionar exatamente os pontos levantados no depoimento acima, como a consideração dos contextos locais e suas dimensões de espaço, ação e tempo. Durante o período de observação da realização de produção de relatórios pelos grupos após as visitas, pudemos observar a necessidade pela busca de uma compreensão mais aprofundada de questões históricas, sociais e econômicas do país, não raro podíamos observar o interesse que estes indivíduos mostravam ao descobrir fatos curiosos aos olhos estrangeiros como os impactos de vários planos econômicos a que fomos recentemente submetidos na história política brasileira.

O entrevistado ressalta ainda que é importante que se tenha a noção que o IMPM não pretende trabalhar no conteúdo de seus módulos apenas o conhecimento em gestão ocidental e ortodoxo e que é muito importante promover o conhecimento e o contato dos participantes com a cultura e o conhecimento local (relacionado ou não à gestão). Neste ponto podemos relacionar duas questões de vital importância, a primeira como os módulos locais realizam esta tarefa e o segundo como essa ação é percebida pelos participantes e membros do corpo docente e como esse potencial transformador é assimilado pelas partes. Nesse sentido este resultado parece corroborar a opinião de alguns participantes do módulo 5, ciclos 16 e 17, que por estarem participando do último módulo desses ciclos, já haviam passado pelos outros quatro países anteriormente.

"Aprendi processos totalmente diferentes com base nas diferenças culturais."  
(P. 2)

"Porque você precisa abraçar um novo paradigma para compreender as questões. Respostas simples não são boas e a sabedoria "ocidental" convencional nem sempre se aplica." (P. 9)

"A cultura e as questões em andamento em todos aqueles países eram muito diferentes. Isso ampliou consideravelmente a experiência de aprendizagem. As diferentes perspectivas, com certeza, ampliaram nosso escopo e nossas perspectivas." (P. 28)

"Certamente. Estas economias emergentes vieram com suas próprias estruturas sociais, culturais e econômicas e adquiriram soluções autênticas. Ao ver estes diferentes contextos, certamente mudamos para além do aprendizado

tradicional para sermos mais expansivos e abertos em novas abordagem. "(P. 4)

De toda forma, enquanto parece haver consenso sobre a importância do aprendizado do conhecimento local, principalmente se relacionado ao contexto local, também podemos encontrar certo grau de crítica ou de dificuldade em localizar esse conhecimento local em gestões nesses países:

"Até certo ponto, sim. Mas, dito isso, muitos dos problemas de gestão que tenho visto nos países emergentes são os mesmos que aqueles a que eu tenho sido exposto, nas organizações e nas empresas comerciais nas quais eu trabalhei. Por isso o tempo que passamos com as ONGs nesses países foi muito esclarecedor para mim. "(P. 5)

Notamos então, a partir do que nos diz o depoente acima acerca da riqueza identificada no contato com ONGs locais, que a forma como os conteúdos são abordados e as escolhas de atividades e parcerias em cada uma das localidades podem ser responsáveis em grande proporção pela percepção destas diferenças locais, o que nos move para o próximo item desta categoria que diz respeito a este ponto, a escolha e seleção dos casos locais problematizados em sala de aula e que permitem aos participantes uma interação mais profunda com essa realidade (FARIA et al, 2013) .

#### 4.3.3.2 Análise comparativa do material de leitura dos módulos do programa

Esta categoria analisou, o percentual de material de leitura disponibilizado pelo corpo docente aos participantes do programa durante o ciclo 17 de acordo com a nacionalidade de seus autores, avaliando a proporcionalidade entre a divisão da nacionalidade de autores e países onde os módulos eram realizados como forma de perceber se o programa privilegia o conhecimento local em gestão possibilitando aos participantes um contato mais equilibrado com a literatura da área (SANTOS, 2003). Cabe ressaltar que o cenário mundial, demonstra grande desequilíbrio nesse setor, apontando para um domínio quase absoluto de publicações em periódicos dos Estados Unidos e Reino Unido e textos de autores norte-americanos e ingleses no que se transforma na hegemonia anglo-saxônica nos domínios da gestão (GUEDES; FARIA, 2010; IBARRA-COLADO, 2006; MURPHY; ZHU, 2012).

Desta forma, neste ponto da análise dos dados nos movemos para a realização da identificação da origem dos materiais de leitura disponibilizados pelo programa para os participantes com o objetivo de perceber o quanto o IMPM facilita ou contribui para a produção de um

conhecimento local em gestão ou o quanto alimenta o consumo de materiais de origem anglo-saxônica, presentes no *mainstream* da gestão global.

Assim nos cabe observar como o IMPM se relaciona com a possibilidade de proporcionar a seus participantes a vivência de um processo de globalização mais equilibrado ou plural, no que Santos (2003) identifica com o localismo globalizado e que contribuiria para certa descolonização do conhecimento em gestão dentro do novo quadro de internacionalização do programa que opera três dos seus cinco módulos em países emergentes (MIGNOLO 2011).

Dessa forma elaboramos uma lista com todos os materiais de leitura disponibilizados pelo IMPM ao longo dos cinco módulos do programa com o objetivo de analisar a distribuição da origem dos autores de acordo com os países de realização dos módulos. Esta lista completa se encontra no Apêndice, ao final deste documento.

Devemos observar que o intuito desta análise não esteve focado no tema ou no conteúdo das leituras, nem em sua adequação aos *mindsets* dos módulos aos quais estiveram relacionadas. Também não houve considerações sobre o volume de leituras, fossem elas opcionais ou obrigatórias e suas diferenças entre os módulos. Logicamente, esses são fatores que também influenciam a maneira como o conhecimento em gestão é tratado ao longo do programa e podem merecer atenção em futura pesquisa.

Assim, com base neste levantamento podemos considerar que o IMPM, durante o ciclo 17, proporcionou a seus participantes uma base de leituras que indica um equilíbrio melhor em termos de conhecimento em gestão entre os países anglo-saxões e os países emergentes se comparado à situação mundial, que demonstra um desequilíbrio ainda maior, mas mesmo assim ainda apresentando uma incidência maior em termos de leituras com origem anglo-saxônica.

Se utilizarmos a divisão de leitura nos módulos, chegamos aos seguintes números:

Do total dos 43 textos disponibilizados para leitura em todos os módulos do programa – 27 textos são de origem anglo-saxônica, oito são de origem brasileira, quatro são de origem indiana e outros quatro são de origem chinesa.

Se levássemos em consideração a divisão dos módulos pelos países onde o programa é realizado, e levando em consideração o número total de leituras disponibilizadas (43 textos) cada país deveria representar uma fatia de aproximadamente 20%, ou aproximadamente nove textos por país, do material de leitura empregado, neste caso, como estamos agrupando Cana-

dá e Inglaterra sob a denominação de anglo-saxões, deveria caber a estes países, na proporção geral, em torno de 17 textos, contra os 23 apresentados. O Brasil é o país que mostra uma conta mais equilibrada dentro deste cenário, apresentando a proporção mais próxima do ideal, com a indicação de oito textos para leitura. Já Índia e China ficam abaixo desta proporção com a indicação de apenas quatro textos em cada país.

Podemos ressaltar que o cenário mundial demonstra grande desequilíbrio nesse setor, apontando para um domínio quase absoluto de publicações em periódicos dos Estados Unidos e Reino Unido e textos de autores também norte-americanos e ingleses no que se transforma na hegemonia anglo-saxônica nos domínios da gestão (GUEDES; FARIA, 2012; IBARRA-COLADO, 2006; MURPHY; ZHU, 2012).

Assim podemos considerar que em parte o IMPM cumpre sua proposta de se posicionar de forma diferenciada dos MBAs globais padronizados, tentando fazer uma diferença na forma como ocorre a distribuição entre a produção e consumo de conhecimento no mundo e dessa maneira facilitando um processo de globalização menos impositivo e que perpetue o controle do conhecimento em gestão nas mãos dos países do Norte do global, mas por outro lado ainda mantendo um papel de dominação dos países centrais em relação aos periféricos (MIGNOLO, 2011; SANTOS, 2003; FARIA 2012).

A posteriori, no entanto, nos ocorreu tentar identificar o impacto que este modelo pudesse ter causado na prática à produção do conhecimento em gestão e de que forma poderia ter influenciado os participantes do programa. Dessa forma, optamos em pesquisar a lista do referencial teórico de algumas dissertações produzidas por participantes do programa dos ciclos 15 e 16, que nos enviaram de forma voluntária essas informações. Cabe dizer que nem todos os participantes do IMPM produzem um *paper* final, mas entre os que o produziram, conseguimos analisar a lista de 14 trabalhos.

Desta maneira, com base nessas informações, chegamos ao resultado de que foram utilizados nesses trabalhos: 2% de autores indianos, 2% de autores chineses, 13% de autores europeus (de fora da Inglaterra) e os restantes 83% de autores de autores com origem anglo-saxônica. Causou surpresa o fato de não haver um único autor da América-Latina, nem mesmo do Brasil, país que apresentou um índice de leituras mais alto dentre os países periféricos, no programa regular e no cardápio de leituras previamente oferecidas.

Ao analisarmos estes números nos aproximamos mais do quadro de grande desigualdade mundial no referencial teórico desta pesquisa (GUEDES; FARIA, 2010; MURPHY; ZHU,

2012). O que pode demonstrar que trabalho paulatino realizado pelo IMPM na tentativa de promover uma descolonização do conhecimento em gestão ainda apresenta um impacto baixo e insipiente em termos reais junto a seus participantes. Podemos considerar ainda que Brasil e China são países recentes no programa, mas que a Índia se estabelece como parceira desde o primeiro ciclo, não devendo assim este argumento servir para a diminuição de referências utilizadas destes países. De qualquer modo este traço, que muda a dinâmica da internacionalização do programa e abre novas portas para a possibilidade de conhecimentos em gestão, plurais e diversos poderia ser mensurada de maneira longitudinal em pesquisas futuras de forma a acompanhar seus movimentos.

Assim nos cabe, mais uma vez, relacionar fortemente o fenômeno da dominação do conhecimento no que tange a produção e o consumo de conhecimento em gestão através de programas internacionais de educação em gestão que avançam a passos largos para os países emergentes, e seu papel na disseminação do conhecimento em gestão ou, melhor dizendo, da possibilidade de promover a inclusão dos conhecimentos locais em gestão diminuindo as desigualdades mundiais.

#### 4.3.4 Aspectos relacionados à interculturalidade

Na quarta categoria, que trata da interculturalidade o objetivo é identificar de que forma a participação e a interação dos participantes do programa, executivos de diversas origens étnicas e culturais, que trabalham em empresas situadas em diversos países, acontece dentro da dinâmica internacional do programa trazendo à tona as questões teóricas que envolvem temas como a hibridização (JACK; WESTWOOD, 2009) e a fricção cultural (SHENKAR; LUO; YEHESEKEL, 2008).

Devemos levar em consideração que o processo de internacionalização do IMPM vai além do fato do programa ser realizado em diversos países, uma vez que também busca trazer a diversidade para dentro por meio da participação de alunos e professores de diversos países (HEDMO; SAHIN-ANDERSON; WEDLIN, 2005). Neste caso, dentro da perspectiva de estudos multiculturais cabe considerar de que forma acontecem os processos de engajamento, hibridização e de interação entre os países ‘desenvolvidos’, relacionados ao Norte/centro (Inglaterra e Canadá), formadores e atuais administradores do programa e os países emergentes,

relacionados a Sul/periferia (Índia, China e Brasil) parceiros atuais deste programa (JACK; WESTWOOD, 2009; PENNYCOOK, 1996).

De forma a embasar esta categoria devemos considerar que os participantes destes programas internacionais de educação em gestão são oriundos de grandes organizações, em sua maioria empresas transnacionais e são selecionados pelos departamentos de recursos humanos das empresas. Em outras palavras, indagamos se os participantes individuais tinham poder de escolha do IMPM e em que grau isto acontecia. Mais que isso, foi importante perceber como, e se, estes participantes notavam a existência de um processo de homogeneização através das práticas adotadas e se poderiam delas se libertar criando novos padrões de gestão com aproveitamento mais amplo das questões locais a que estariam supostamente submetidos (ALCA-DIPANI; ROSA, 2011; JACK; WESTWOOD, 2009; SANTOS, 2003).

Para a primeira pergunta, que dizia respeito a quem foi o responsável por escolher o IMPM, em 30 das 42 entrevistas os respondentes apontaram que participar do programa foi sugestão de suas organizações, muitas vezes sem opção de escolha. Destes, a metade dos respondentes nunca tinha sequer ouvido falar do IMPM. Logicamente este alto número de resposta indicando um afastamento dos participantes sobre o conhecimento das bases críticas e do modelo inovador utilizado pelo IMPM deve ser levado em consideração na análise das demais respostas desta sessão.

Além disso, este dado aponta que o IMPM mantém fortes laços ao longo do tempo com grandes organizações em todo o mundo que habitualmente ou desde a década de noventa enviam seus executivos para participar do programa como é o caso de Lufthansa, LG, Panasonic, Posco e recentemente no Brasil o BNDES, organização que tem enviado executivos de forma seguida em três edições consecutivas do programa.

Devemos considerar que em metade das respostas houve citação espontânea do nome de Mintzberg como uma garantia de reconhecimento mundiais da qualidade do programa, sendo ele uma personalidade do mundo da gestão com ampla aceitação no mundo acadêmico. Destes respondentes, uma pequena minoria faz menção explícita de que este reconhecimento do criador do programa estaria relacionado com um viés crítico (HEUSINKVEL; STURDY; WERR, 2011).

Assim, os participantes foram perguntados, em primeiro lugar, sobre quem teve mais influência na escolha do IMPM, eles ou suas organizações, as repostas foram bastante variáveis,

sendo que na maioria dos casos, como dito no parágrafo anterior, os participantes apontaram as empresas como responsáveis por esta decisão.

"Minha empresa tem participado do IMPM desde o início. Mas, eu não sei o motivo. Acredito que minha empresa reconhece o efeito deste programa. Eu não tenho nenhuma influência sobre as decisões de meu chefe". (P.10)

"Nosso CEO passou pelo programa. Eu não tive influência sobre esta decisão." (P. 13)

"Acho que tradição. Não houve influência pessoal. Acho que a minha empresa tem um relacionamento com o Mintzberg." (P. 23)

"Minha empresa optou por apoiar o IMPM porque se ajusta muito bem ao modelo de liderança que nós almejamos. Eu concordei em participar quando me pediram porque eu gostei do conceito de trocar experiências com outros líderes e empresários. Mas eu não tive nenhuma influência em decidir pelo IMPM ao invés de outro programa." (P. 7)

De qualquer modo quando perguntados sobre os motivos que acreditavam havia motivado suas organizações, ou os motivos que os havia motivado pessoalmente a escolher o IMPM ao invés de outro MBA global, pudemos notar que grande parte dos entrevistados que já haviam respondido estar ali por indicações de suas empresas dizem que a princípio não viam muita diferença entre o IMPM e seus concorrentes internacionais, MBAs padrão, e que este ponto não era relevante (CELANO, GUEDES, 2014).

Devemos ainda relacionar que este número era mais alto entre os participantes asiáticos. No entanto para os outros participantes (que representavam em torno de dois terços do número total de participantes das turmas), houve percepções variadas que justificam suas escolhas ou interesse pelos seguintes motivos:

"Porque o seu conteúdo era diferente. Eu não estava interessado em um MBA tradicional. Eu gosto da interação. Das mesas-redondas e do compartilhamento de experiências entre os praticantes." (P. 2)

"Pela metodologia do IMPM. Eu não estava interessado em mais estudos de caso. E pela possibilidade de trabalhar impacto do programa em um caso real, na minha organização." (P. 15)

"Eu não estava interessado no mesmo caminho de todos os MBAs. O IMPM é mais moderno e relevante." (P. 10)

De maneira bastante significativa emergiu de maneira espontânea nestas respostas o motivo do programa estar presente em vários países, dentre eles países de economias emergentes como Índia, China e Brasil:

"As experiências fora da sala de aula nos proporcionaram o conhecimento real e conscientização da cultura diversificada em vários países, especialmente Índia, China e Brasil. Foram as melhores oportunidades para conhecer especialistas locais nos países." (P. 40)



"Ele permite ter um contato pessoal, direto, quase "físico" com esses países, seus povos e suas culturas." (P.9)

Nesta categoria, cabe ainda um aprofundamento sobre a questão do relacionamento e da interação entre organizações, organizações e indivíduos e entre indivíduos que se opera através de processos de engajamento, hibridização e fricção cultural (JACK; WESTWOOD, 2009; SHENKAR, 2001; SHENKAR; LUO; YEHESEKEL, 2008; CELANO, GUEDES, 2013) e como estas interações acontecem no ambiente do programa em questão.

Notamos que a presença de brasileiros se intensifica a partir do ciclo 17, com a participação de cinco integrantes, quatro deles de uma mesma organização. Este ciclo iniciou suas atividades no ano de 2012 (maio), cabendo lembrar que o primeiro módulo do IMPM no Brasil aconteceu em outubro de 2011 (ciclo 15). Desta maneira podemos perceber que o início das atividades do Programa no Brasil, sua divulgação e o consequente estabelecimento de parcerias locais incentivou organizações locais a matricularem seus funcionários no programa.

Quanto a esta questão de proporcionalidade de participantes de diferentes nacionalidades na composição do programa, Henry Mintzberg e outros membros do corpo docente foram perguntados quanto a suas percepções, mas responderam que nunca haviam realizado uma comparação entre estes fatores e que sua preocupação era manter uma sala de aula com alto índice de diversidade, independente dos locais onde o programa era realizado, mas que de qualquer maneira a administração do programa estaria limitada a interferir na composição das turmas.

Conforme os dados demográficos apresentados no histórico do caso, (ver tabela 2) destacamos certo padrão ao longo dos últimos sete anos, como o tamanho da turma, a idade média dos participantes e a diversidade em termos de nacionalidades presentes nos grupos.

No que diz respeito a distribuição, ao longo dos últimos sete anos da localização das organizações que mantém parceria com o programa (gráfico 1), nos chama a atenção uma leve porém progressiva redução nos números de participantes da Ásia (Japão, Coreia e outros) e da Europa de forma geral. Por outro lado notamos um aumento significativo na América do Sul e Central. Estes números podem indicar que o processo de internacionalização do programa, que saiu recentemente do Japão e da França, pode estar refletido também no estabelecimento de parcerias e no interesse de organizações locais, fato que consequentemente se refletirá na composição dos grupos em sala de aula. Porém, a presença da tríade, com representantes de Europa, América do Norte e Ásia continua majoritária no programa o que reforça a

hegemonia e dominação epistêmica ao longo do tempo. Além disso podemos notar uma predominância fortemente marcada do gênero masculino, que apesar de não ser o objeto de estudo desta pesquisa não deve passar despercebido em uma análise que utiliza as lentes teóricas que versam sobre hegemonia e dominação (GUEDES; FARIA, 2010; IBARRA-COLADO, 2006. JACK; WESTWOOD, 2009).

Quando analisarmos os setores de atuação das empresas participantes do programa (gráfico 2) é interessante notar que aquelas não relacionadas ao lucro, como a Cruz Vermelha, se mantêm presente ao longo do tempo, o que pode ser justificado pelo fato destas organizações receberem uma bolsa do IMPM que mantém sua participação em bases contínuas. Também podemos notar uma diminuição expressiva do setor de manufatura e uma grande concentração de participates nos setores de tecnologia da informação e transportes. Também verificamos que há um aumento significativo da representatividade da América do Sul nos últimos ciclos por conta do início das atividades do programa no Brasil com a consequente entrada de participantes brasileiros no programa, mesmo que de forma ainda reduzida frente ao números de participantes de outras regiões.

De maneira geral, vemos que nos últimos oito ciclos o IMPM contou com a participação de integrantes de 27 diferentes nacionalidades. O que forma um amplo mosaico étnico. Nesta composição chama a atenção as expressivas fatias ocupadas por Sul Coreanos (24%) e Alemães (16%). Seguidos por Japoneses (11%), Indianos (10%) e Canadenses (8%).

Podemos ainda considerar que além da nacionalidade dos participantes existem outras implicações relacionadas a questão, que não foram aprofundadas nesta pesquisa, mas que Mintzberg pontuou em seu relato:

“O que eu estaria inclinado a fazer é considerar onde a cidadania e a sede deles estão. Por exemplo, uma funcionária alemã trabalhando para a Lufthansa na China, eu chamaria de alemã. Mas, aí, você tem um indiano trabalhando nos EUA, para os Americanos, para uma multinacional americana ou britânica, mas, nesse caso, eu diria que ele seria Americano, porque ele está ali como um indivíduo. Questionar quem o está enviando, também. Se você está atuando como um indivíduo, eu considero o lugar onde você está. Se você é enviado por um grupo de empresas, então eu acho que eu consideraria este país. Ainda temos as pessoas nos EUA, você sabe que nós também temos imigrantes, pessoas que imigraram para os EUA e que participam do programa, mas eles não são nativos, eles são americanos nesse ponto, eu acho. Embora, se você esteja procurando quem é atraído pelo programa, você verá que 50% dos americanos que entram no programa não são nativos e isso pode ser interessante [...]”

Desta forma Mintzberg sugere que a análise pode ser feita através de várias lentes, mas que, em sua opinião, o principal fato desta interação é que os participantes se sintam desafiados a conviver com diferenças e que estas diferenças possam impactar seu conhecimento em gestão. Afinal, a convivência e a fricção cultural em um grupo multicultural onde as diferenças estarão expostas e em ação fará com que os participantes reajam e encontrem respostas para as questões acadêmicas e profissionais (JACK; WESTWOOD, 2009; SHENKAR; LUO; YEHESEKEL, 2008).

Quanto a distribuição dos participantes do programa indicado no gráfico 4 apresentado no histórico do caso, cabe lembrar que por serem executivos de grandes organizações, muitas delas multinacionais, o local ou país em que trabalhavam no momento de realização do programa poderia não ser o mesmo local de origem da empresa. Por exemplo, podemos notar que apesar dos Indianos representarem 10% dos participantes do programa, apenas 7% dos participantes trabalhavam na Índia. De todo modo podemos notar claramente a presença da tríade formada por Europa, América do Norte e Ásia (GUEDES; FARIA, 2010; JACK; WESTWOOD, 2009)

Com estes dados em mente nos interessamos particularmente compreender como se dava em sala de aula, através dos métodos pedagógicos do programa, a interação entre os participantes. E foi segundo este objetivo que foram realizadas algumas questões das entrevistas com os participantes dos ciclos 16 e 17, assim como foram realizadas observações de campo durante o módulo cinco, destes ciclos, no Rio de Janeiro (JACK; WESTWOOD, 2009; SHENKAR, 2001; SHENKAR; LUO; YEHESEKEL, 2008).

É importante ressaltar que poucos participantes se recusaram a responder a pesquisa, frontalmente ou se esquivaram de forma sutil a fornecer respostas, mas deste grupo notamos que maioria era formada por asiáticos (coreanos e japoneses). Lembramos que também neste grupo obtivemos respostas quanto ao fato de não terem escolhido participar espontaneamente do programa, ou não conhecerem claramente seus propósitos antes de ingressar neste ambiente. Essas observações devem levar em consideração o fato deste grupo étnico formar a maioria de participantes do programa ao longo dos anos. Além disso, notamos através de observação, que a integração destes participantes com os demais colegas parecia um pouco mais dificultada, inclusive pela questão do idioma. O IMPM utiliza o inglês como língua oficial e alguns asiáticos parecem ter alguma dificuldade para utilizar o idioma. Ao notar esta questão em sala de aula, perguntamos diretamente a outros participantes, pertencentes a outros grupos étnicos qual seriam suas percepções sobre uma possível resistência dos coreanos e japonese em se

integrar com a turma e como percebiam a dificuldade específica com o idioma. A seguir a percepção de participantes brasileiros (JACK; WESTWOOD, 2009; SHENKAR, 2001; SHENKAR; LUO; YEHESEKEL, 2008):

“Realmente eles são mais fechados, tentam se manter nos seus próprios grupos, no início era mais difícil ainda.” (P. 28)

“O idioma é um problema, agora eu já entendo alguma coisa que eles falam, mas no início não entendia quase nada, sinceramente eu não sei se alguns deles entendem bem as aulas...” (P. 32)

“Acho que é mesmo uma questão cultural, não sei, eles são muito fechados. Para você ter uma ideia eu fiquei surpreso quando um coreano apresentou um projeto de sua organização que instituiu o dia do sorriso, como se sorrir pudesse ser programado, mas é claro que esse contato com eles acaba sendo muito rico. Fico pensando como eles estão percebendo a realidade do Brasil, a nossa alegria, a espontaneidade.” (P. 41)

“É interessante parar para pensar nisso, acho que em termos de relacionamento entre grupos, os coreanos e os japoneses se dão melhor com os alemães e vice-versa. Acho que na diferença eles se sentem mais confortáveis uns com os outros. A maior parte dos intercâmbios e estágios deles é feito entre Alemanha, Coreia e Japão.” (P. 50)

De forma geral a motivação de participar de um programa multicultural e reconhecer este aspecto como decisivo é marcante na grande maioria das respostas e surge de maneira espontânea, mesmo quando não solicitado.

Nos trechos abaixo vemos exemplos de participantes de diferentes países e empresas, mas que obedecem a um mesmo padrão de resposta, tanto para os que anteriormente haviam atribuído sua entrada no IMPM por uma exigência ou recomendação de sua organização quanto para aqueles com motivações pessoais. De toda a forma, os participantes responderam na sequência quais seriam suas expectativas iniciais em relação ao IMPM, pois era nossa intenção avaliar de que forma as questões multiculturais ou relacionadas à presença dos países emergentes surgiria de maneira espontânea nas respostas (JACK; WESTWOOD, 2009; SHENKAR, 2001; SHENKAR; LUO; YEHESEKEL, 2008).

De fato, a maior parte dos depoimentos escolhidos revela que a expectativa inicial estava relacionada com a possibilidade de conhecer novas culturas e interagir com pessoas e organizações de diversas nacionalidades (SHENKAR; LUO; YEHESEKEL, 2008).

"Aprender com outros gerentes, culturas, empresas e professores." (P. 12)

"Participantes interessantes, diferentes abordagens, estar em lugares diferentes." (P. 20)

"Encontrar pessoas com background diferente - cultura, empresa, profissão e para ter mais respostas acadêmicas sobre temas gerais de gestão como estratégia." (P. 37)

"A expansão da visão empresarial internacional, a construção de relacionamento com outros participantes de todo o mundo, melhorar o meu Inglês etc." (P. 16)

No que se refere a como o contato com pessoas e organizações de outros países influenciou a perspectiva dos participantes sobre as questões multiculturais as respostas nos mostram que existe quase unanimidade de que o impacto foi percebido e pode ser realizado como algo palpável e de extrema importância para suas funções profissionais:

"Claro que sim. Não há nenhuma chance sem este programa. É uma experiência muito especial para partilhar as opiniões e experiências de cada um." (P.15)

"Definitivamente, esse é o valor que recebemos de aprender uns com os outros neste programa." (P. 8)

"Com certeza! É ótimo obter perspectivas do mundo todo." (P. 11)

"Sim, o IMPM é um lugar onde muitas novas ideias são geradas." (P. 18)

"Definitivamente. Eu fui influenciado em várias questões, pela prática de meus colegas, professores membros etc ... " (P. 22)

Por outro lado houve em duas respostas uma separação da interação entre indivíduos e organizações, que nos leva a compreender que para estes participantes houve um maior aprendizado e uma maior interação das questões de trocas no nível individual.

"Eu acho que a perspectiva global de muitos dos nossos colegas é semelhante. Tenho aprendido muito com os meus colegas participantes, mais do que com as organizações." (P. 8)

Em pergunta posterior, os participantes foram convidados a responder o que considerariam mais importante relacionado ao aspecto de aprendizado ou vivência intercultural, viajar e ter aulas em diferentes países ou estudar com colegas de diversas nacionalidades. Nesse caso esses depoimentos quando perguntados se achavam mais importante ter aula em vários países ou ter colegas de várias nacionalidades (JACK; WESTWOOD, 2009).

Em todas as respostas houve indicação de que ambos são importantes, e a grande maioria dos entrevistados apontou que o contato com colegas de diversas nacionalidades, dentro da sala de aula teria uma importância mais significativa do que estar presente em um determinado país.

"Eu acho que os dois aspectos são importantes. No caso da aprender a partir de diferentes países, nós, consequentemente, aprendemos com as pessoas

nos países em vez de diretamente dos países. Então eu acho que, no final, as pessoas são sempre mais importantes. "(P. 29)

"Ambos poderiam ligar emoções, ações e culturas. Mas, talvez, eu preferira o contato com os outros participantes dentro de sala de aula. "(P. 39)

Quando observamos a interação dos participantes em sala de aula pudemos observar que grupos em torno de cinco participantes se formavam de maneira espontânea para a maior parte das atividades em sala de aula. Uma exceção deve ser apontada no que dizia respeito às visitas que os grupos fizeram às organizações Brasileiras, nesse caso o diretor do módulo Brasil, pode optar por selecionar os indivíduos de forma proposital. Para esta seleção foram utilizados critérios como a presença de mulheres em todos os grupos, alocação de indivíduos de diferentes cidadanias e separação de pessoas oriundas das mesmas empresas, atendendo a uma proposta de alcançar a maior diversidade possível, de forma geral, na composição interna destes grupos.

No caso do ciclo 17 onde havia a presença de cinco brasileiros, esses indivíduos foram separados de forma a que cada um pudesse contribuir com informações adicionais em seus grupos de trabalho, contribuindo como um multiplicador e facilitador das compreensões relacionadas às questões locais, o que se mostrou de fato bastante útil no decorrer desta atividade.

Para as atividades rotineiras da sala de aula, pudemos observar que o grupo total de participantes dos dois ciclos, como um todo, se comportava de maneira bastante interativa, mas que havia uma predisposição, principalmente entre os coreanos e os japoneses de permanecerem junto de seus colegas da mesma empresa.

Durante a observação do ciclo 16, em relação à postura e a interação de alguns participantes com o corpo docente brasileiro pareceu haver certa reação ou comportamentos defensivos. Alguns participantes, mais precisamente quatro indivíduos do gênero masculino (europeus de diferentes países e empresas) demonstraram em vários momentos ao longo das duas semanas de atividades não estarem preparados, ou pré-dispostos a trabalhar ou admitir de maneira mais aprofundada o contexto local. Vale reforçar que dois deles não quiseram responder as perguntas desta pesquisa. De forma que podemos avaliar este silêncio como uma atitude ou comportamento de confrontação (JACK; WESTWOOD, 2009).

Por exemplo, dois deles chegaram a falar alto em sala de aula que não entendiam por que era importante utilizar um frame teórico (para determinando exercício) que utilizava a dimensão contextual. Além disso, na prática, durante as visitas às organizações brasileiras, em que deveriam utilizar este mesmo frame para enquadrar seus trabalhos, estes indivíduos conti-

nuaram se mostrando resistentes, por conta disto um dos grupos optou em não utilizar o frame em sua apresentação e em um segundo grupo houve muita dificuldade e discussão para que o trabalho fosse finalizado, chegando a haver conflitos entre participantes e professores (JACK; WESTWOOD, 2009; SHENKAR, 2001; SHENKAR; LUO; YEHESKEL, 2008).

No ciclo 17, ao contrário, houve uma boa interação e receptividade aos mesmos professores, as mesmas dinâmicas e as mesmas aplicações de teoria nas visitas externas. Se levarmos em consideração que o ciclo 17 contava com um expressivo número de brasileiros em seus quadros podemos considerar que um dos motivos pode ter sido que a integração de certa maneira se deu de forma anterior, e que houve certa hibridização e fricção cultural entre os membros deste grupo, como apontando pelos depoimentos anteriores, desde o início do ciclo, o que poderia ter facilitado o desenvolvimento de atividades quando os participantes chegaram ao país. (JACK; WESTWOOD, 2009; SHENKAR, 2001; SHENKAR; LUO; YEHESKEL, 2008).

"Acredito que ter um número significativo de colegas brasileiros neste ciclo facilitou as coisas para nós em termos de compreender melhor as questões locais que já tínhamos discutido a partir deste ponto de vista, desde o início do curso." (P.31)

"Sem dúvida, adicionar a experiência de estar em um país a ter na sala de aula pessoas daquela nacionalidade é muito bom. Eu acredito que isso faz uma enorme diferença." (P. 28)

Ainda com respeito a como as diferenças, as similaridades, as interações e o contato com questões locais e como elas podem se refletir no dia a dia destes participantes foi solicitado que eles dessem seus depoimentos sobre, como em suas visões, o IMPM contribuiu de maneira objetiva e como eles percebiam esta mudança. Assim, seguem alguns trechos obtidos em que podemos notar que, em geral, os participantes consideraram a interação bem sucedida:

"Foi o que aconteceu compartilhando experiências e vendo pontos de vista dos outros." (P.20)

"A maior mudança é que agora eu pergunto: quem define o que e para quem? Eu olho para as suposições e para os pontos vista antes de olhar para a atividade propriamente dita." (P.15)

"Eu pensava que eu era aberto antes. Mas eu sou mais ainda, agora. Eu sou um líder melhor, uma pessoa melhor, por causa desta experiência." (P.18)

"A reflexão é a nova ideia mais importante para mim. Durante os módulos, a cada dia, eu refletia sobre o que eu havia experimentado no dia anterior e compartilhava com a opinião dos outros participantes. Isso me deu perspectivas para entender esse mundo." (P.9)

Estes depoimentos estão consoantes ao trecho da entrevista realizada com um membro do corpo docente, que fala sobre as percepções de como o impacto do contato com novos contextos locais, em países emergentes/periféricos, contribui para proporcionar o reconhecimento ou a produção de um conhecimento local em gestão (GUEDES, FARIA, 2010; FARIA, 2013; IBARRA-COLADO, 2006).

"Eu entendo que o impacto é enorme. O que esses módulos estão fazendo é realmente permitir que os participantes vejam o mundo de novas maneiras. [...] compreendendo a diferença e as razões para a diferença e, então como você se envolve com ela, como você se envolve com o outro. [...] O que eles aprendem em um contexto diferente eles podem levar de volta para suas equipes para ajudá-las a operar de forma diferente. Você viu as apresentações de impacto, na série de mudanças na maneira que eles agem, os modifica como pessoas, porque se tornam mais sensíveis à diferença. Compreendendo a história de um país e sua a experiência passada esses gestores podem ver o mundo de forma muito diferente e agir de maneira muito diferente, então, eles se tornam mais sensíveis a diferença, mesmo dentro de sua própria organização (F. 13)

Dessa forma, vemos surgir de maneira explícita o que Shenkar et al. (2008) designa em sua teoria como a fricção cultural, ou a tentativa de confrontar as diferenças, interagir, e não apenas tomar conhecimento da medida de distância. No depoimento acima vemos que se engajar é fundamental para a natureza e os propósitos pedagógicos do programa e que nesse sentido parece surtir algum efeito.

Mesmo no ciclo 16, quando o engajamento no Brasil se deu de forma mais sofrida e com certo grau de resistência de alguns participantes podemos identificar nessa dinâmica, traços de que houve de fato uma fricção e não apenas o conhecimento da distância cultural, afinal sair das zonas de conforto pode ser um bom sinal. (CELANO, GUEDES, 2013, SHENKAR, 2001; SHENKAR; LUO; YEHESEKEL, 2008).

Assim, de acordo com o relato acima, um último ponto que pode ser discutido nesta categoria diz respeito ao retorno ou as avaliações formais preenchidas pelos participantes ao término dos módulos e do programa como um todo. Afinal toda a interação acontece na percepção dos participantes e as transformações que ocorrem a partir deste impacto se dão em suas vidas e em seus ambientes de trabalho. Desta forma cabe indagar de que maneira o IMPM realiza esta avaliação. E se ela é realizada, com frequência ou de que forma seus dados são interpretados. Entendemos que o retorno, a comunicação e a interação dos participantes e de suas empresas com a coordenação do IMPM deve ser uma questão preponderante para que o programa possa ajustar seu conteúdo e mesmo seu processo de internacionalização ao longo do tempo.



Nesse sentido, podemos observar em um primeiro momento que o tema das avaliações dos retornos de ambas as partes parece um ponto crítico do programa, pois quando perguntado sobre o tipo de pesquisa desenvolvida pelo IMPM, Mintzberg respondeu da seguinte maneira:

"Boa pergunta. Não tenho certeza se fizemos isso de forma sistemática. Mas o comentário geral é que é uma experiência muito transformadora. Lembrome, no início, por volta do terceiro módulo, uma mulher da Motorola fez um levantamento de todos os seus colegas e perguntou-lhes se esta foi uma experiência de vida transformadora. Todos disseram que sim, com exceção de um que disse que ainda não tinha certeza. Todos os outros disseram sim. Nós ouvimos isso o tempo todo. Eu já ouvi isso, pelo menos, duas ou três vezes, ontem. Para mim, esta é uma experiência de vida transformadora."

Este trecho deixa claro que as percepções são colhidas de forma bastante espontânea e pouco sistematizadas, mas Mintzberg aponta sua relevância na medida em que assume que o programa possibilita "muita troca de experiências" e repercute na vida dos participantes de maneira enfática promovendo uma verdadeira mudança na vida das pessoas.

Quando perguntados se o programa realiza avaliações longitudinais com ex-participantes ou com suas organizações para investigar as transformações ou impactos ocorridos a resposta da administração do programa foi negativa. Eles apenas se baseiam nas apresentações de "impact" que acontecem nos últimos módulos do programa.

A seguir realizamos uma análise comparativa dos principais resultados frente ao problema de pesquisa para destacar as contribuições deste estudo.

#### **4.4 Análise comparativa**

Através da análise comparativa dos resultados obtidos a partir das entrevistas e dos demais dados podemos reconhecer mais facilmente o contexto de reprodução do conhecimento hegemônico em gestão que se manifesta nas práticas do IMPM e que desvelam suas nuances de dominação.

No que tange a organização do programa investigado, cabe destacar questões que são adotadas em seu discurso oficial, que se pretende um modelo não padronizado ou hegemônico de MBA e que residem no cerne do fenômeno estudado no que pese a consideração do equilíbrio, ou não, entre culturas locais e conhecimentos locais (SANTOS, 2003; MIGNOLO, 2000).

Vemos então que o IMPM é em síntese um programa ambivalente em sua origem e este posicionamento particular deve nortear esta análise comparativa. Como exemplo desta ambivalência, podemos destacar que o IMPM assume uma postura heterodoxa, crítica, contra os MBAs tradicionais, mas publica na primeira página de seu site que está ranqueado entre os cinco melhores programas de seu gênero na América do Norte, competindo com os MBAs tradicionais.

Assim acreditamos ser relevante observar que por um lado o discurso oficial do programa, que surge nas entrevistas, com seu idealizador e com membros do corpo docente de origem anglo-saxã, defende uma posição crítica e a possibilidade de reconhecimento de um conhecimento local em gestão e a necessidade de se internacionalizar rumo a países periféricos considerando estes países de forma igualitária para a prática do programa (DOS SANTOS, 2011, FARIA, 2013; FARIA, IBARRA-COLADO, GUEDES, 2010).

Por outro lado vemos emergir resultados que a despeito deste posicionamento desvelam uma série de práticas e situações que dizem o oposto. Por exemplo, um maior número de leituras de origem anglo-saxônicas, o inglês ser o idioma oficial do programa, a administração do programa estar integralmente a cargo de profissionais europeus e canadenses e os primeiros módulos dos ciclos anuais do programa serem realizados na Inglaterra e no Canadá.

No caso da predominância do material de leitura ser de origem anglo-saxônica, ou seja, serem textos, livros e artigos escritos por autores europeus e norte-americanos devemos pontuar que Brasil e China se destacam em apresentar uma proporção de autores nacionais maiores do que a Índia. O que corrobora a percepção dos entrevistados no que foi dito anteriormente de que a Índia, apesar de periférica demonstra traços de colonização epistêmica adotando literatura com mais traços hegemônicos em termos de conhecimento em gestão.

Em outro ponto fundamental diz respeito a questão que emergiu nos resultados e que aponta que a possibilidade de uso de novos *mindsets* no programa deveriam ter sido considerados a partir da entrada ou troca de parceiros, mas que na prática esta troca não se efetuou, pois os mesmos *mindsets* iniciais do programa, em vigor desde 1995, foram mantidos e levados aos novos parceiros, no caso Brasil e China. Assim, coube a China incorporar o *mindset* colaborativo antes associado ao Japão e ao Brasil o *mindset* de ação antes praticado na França.

Este resultado nos faz pensar que esta artificialidade pode mais escamotear do que assumir e reforçar os traços locais de conhecimentos genuínos. Pois se os países foram alterados pode parecer impositivo da parte do programa que os novos países devam assumir como vo-

cação e naturalidade os mesmos *mindsets* anteriores. Mais do que isso essa atitude pode contribuir para que apenas o lado exótico, ou mais superficial e estereotipado da cultura de cada país seja utilizado apenas como veículo para a difusão de um ‘conhecimento’ cada vez mais pasteurizado ou apenas de seus apelos culturais, o que não seria um problema se não estivessem travestidos como conhecimento local em gestão (MIGNOLO, 2000).

Também devemos ressaltar que o IMPM não está isolado de um contexto, pois ele opera dentro de uma lógica mimética com relação a outros programas globais que fazem parte do mercado de educação executiva e que estão presentes também em países do centro e da periferia com papéis bastante definidos. Desta forma indagamos até que ponto estes imperativos da competitividade entre os programas de educação executiva internacional influenciam ou contaminam as práticas pedagógicas e as intenções críticas do programa (FARIA, 2011; SANTOS, 2003).

Quanto as considerações sobre o conhecimento local em gestão e a consideração e diferenciação entre este conceito em relação a cultura vemos nos resultados das entrevistas que a Índia, país que participa do programa desde seu início em 1995, não contribui, na opinião da maioria dos entrevistados, na dimensão do conhecimento local em gestão, ao ficar claro que o país atua no programa a partir de uma perspectiva ortodoxa em gestão. Além disso, se evidencia também através deste grupo de respostas a percepção dos entrevistados de que este país apenas representa uma possibilidade para conhecer uma cultura diferente, interessante, porém relacionada ao exótico, ao outro, ao subalterno e algumas vezes até a própria questão da relação prévia colonial entre Inglaterra e este país emergem como justificativa (MIGNOLO, 2000; SANTOS, 2010).

Outro ponto que merece ser destacado é a própria composição das turmas do programa. Se analisarmos estes resultados veremos que existem mais vieses do que somente ambiguidades de discurso e prática no IMPM, tanto no que tange a origem de participantes e empresas parceiras quanto a questões demográficas, aí contempladas as situações de desequilíbrio de gênero, por exemplo.

Desde sua primeira edição a origem dos participantes e das empresas parceiras mostra uma predominância de participantes oriundos da tríade, Europa/América do Norte/Ásia. Se observarmos os gráficos 3 e 4, podemos ver que a grande maioria de participantes do programa são oriundos destes locais. Da mesma forma, no que tange aos países de origem das empresas que enviam estes participantes para o programa, empresas europeias, norte-americanas

e asiáticas. No entanto devemos pontuar que nos últimos três anos, após ter iniciado suas atividades no país, o Brasil aumentou sua participação de maneira significativa no programa, apesar de não se aproximar a predominância da tríade acima citada. Cabe dizer que estas regiões, América do Norte, Europa e Ásia são as mesmas que mantém o controle da globalização neoliberal que permeia de forma indistinta as instituições em todo o globo (GUEDES; FARRIA, 2010; JACK; WESTWOOD, 2009; SANTOS, 2010).

Ainda no que diz respeito aos dados demográficos devemos chamar atenção para o fato da China não estar presente no programa através de empresas e de participantes diretos. Este fato emergiu em várias das entrevistas, pois os participantes atestaram que percebiam o contato e as diferenças culturais tanto associadas aos países onde os módulos se realizavam quanto por estarem em uma sala de aula com colegas de diferentes origens. Ou seja, os participantes se ressentiam do fato de não terem colegas chineses, ou empresas chinesas enviando executivos para o IMPM (Quando analisamos os números constatamos que em toda a história do programa houve apenas um participante de origem chinesa).

Quando nos voltamos para a análise do material de leitura utilizado pelo programa nestes locais (Brasil e China) vemos que na realidade ainda há predominância de autores de origem anglo-saxônica. Nesse sentido é interessante notar que o participante percebe e considera o esforço local para o estudo da gestão no programa, mas que este movimento não pode ser ainda considerado completo. Mais importante é a comparação destes dados com os referenciais teóricos das dissertações realizadas pelos alunos que foram examinadas, uma vez que estas trazem menos de 1% de citações aos autores locais (indianos, brasileiros e chineses) que foram oferecidos aos participantes durante sua formação. O que demonstra que há um nível muito baixo de incorporação destes autores na produção científica dos alunos.

Também corrobora esta análise o fato de que durante as apresentações dos participantes no módulo Brasil onde eles avaliam os impactos do programa em suas realidades há um baixo índice, quase nulo, de menções a autores ou práticas de gestão referentes aos módulos de Índia, China e Brasil. Além disso, pode ser observado que durante as seções matinais de reflexão as questões teóricas locais, ou os conteúdos apresentados por professores locais eram pouco citados.

Ao que argumentamos: será que ao dar aulas em inglês, utilizar predominantemente material de origem anglo-saxã e manter toda a administração do programa em países centrais,

como Canadá e Inglaterra o programa consegue superar esse círculo vicioso de colonialismo e dominação? (FARIA, 2013; FLEMING; SPICER, 2014)

Os próprios membros do corpo docente fazem *mea culpa* sobre a prática da dominação por intermédio da gestão (IBARRA- COLADO, 2010), mas não parece tão claro que a mesma percepção se aplique ao programa em si. O que corrobora o conceito de Lukes (2005) de que a dominação é a face mais oculta do poder, uma vez que repousa subjacente e por vezes seu uso não se faz sentir nem pelos os que a praticam.

Na comparação dos resultados parecem emergir ambiguidades. Se em uma face há uma proposta clara e a intenção de não exercer dominação, em outra face surge, tanto através do discurso subjacente quanto através das próprias práticas do programa, um posicionamento que nos leva a deslindar o exercício da hegemonia do conhecimento em gestão praticado pelo “Centro” sobre a “Periferia”.

Desta forma, ao considerar as ambivalências encontradas na investigação do caso, podemos apontar que os resultados desvelam nuances de dominação na constituição, na relação do programa com parceiros internacionais, no caso países periféricos, e participantes de diversas nacionalidades. Assim elucidando que os programas internacionais de educação em gestão praticam a disseminação do conhecimento em gestão hegemônico sobre os países periféricos que por sua vez continuam a ocupar a função de consumidores deste mesmo conhecimento em um continuo movimento de colonialidade epistêmica.

## 5. CONCLUSÕES

Em primeiro lugar devemos recuperar a pergunta deste estudo de como a prática de um programa internacional de educação em gestão desvela as nuances da dominação do conhecimento ao se internacionalizar para países emergentes.

Neste cenário consideramos como se problematizam os impactos da globalização na educação em gestão, com foco nas alterações ocorridas no contexto internacional contemporâneo, principalmente em termos da inserção de países periféricos/emergentes como Índia, China e Brasil, na pauta dos programas internacionais de educação em gestão.

Assim, ainda verificamos se as mudanças ocorridas neste cenário vêm acompanhadas de transformações sociais substanciais e se estas serão suportadas por um sistema de educação

próprio, capaz de criar e respeitar padrões locais dos países periféricos e não apenas importar aqueles já estabelecidos e impostos pelos países centrais, também denominados desenvolvidos.

Desta forma, a partir dos resultados obtidos podemos concluir que os países periféricos que hoje integram o IMPM não escolheram participar do programa, na verdade eles foram “escolhidos” pela direção do programa, ou seja, a partir de países centrais que compõem sua administração. Assim, ao serem mais uma vez escolhidos, notamos que ocorre um padrão de repetição seguido pelo mercado de educação internacional que domina o setor e que de certa maneira repete o mesmo modelo de colonialidade presente nas relações entre países periféricos e centrais (FARIA, IBARRA-COLADO, GUEDES, 2010).

Nuances e ambiguidades emergem dos resultados a todo o momento e podemos já encontrá-las ao considerar que a investigação aponta que o IMPM, apesar de se autodeclarar um programa de mestrado que rejeita o rótulo de MBA, e que tenta se libertar da imagem de *mainstream*, ainda permanece de maneira ambivalente pertencendo também aquele mundo. Uma vez que os resultados mostram que as aulas são realizadas em inglês, que toda a administração do programa e sua direção pedagógica são realizados por profissionais de origem anglo-saxônica, que os primeiros ciclos do programa são realizados nos dois países sede (Canadá e Inglaterra), países centrais, e que o programa utiliza recursos de propaganda em seu site oficial onde assume claramente a posição de estar entre os cinco melhores mestrados e MBAs da América do Norte.

Além disso, devemos acrescentar que os módulos que poderiam ser entendidos como mais racionais são realizados em Canadá e Inglaterra (países centrais) e são realizados cronologicamente antes dos módulos mais subjetivos que acontecem nos países periféricos (Índia, China e Brasil).

Ou seja, os temas e conteúdos do programa, através de seus módulos que tratam de temas como reflexão, análise, cultura, colaboração e ação e sua ordenação cronológica e alocação entre países centrais e periféricos demonstra traços que nos levam ao questionamento sobre o colonialismo epistêmico que é constitutivo deste modelo.

Também devemos considerar que ao trocar parceiros como França por Brasil e Japão por China, o IMPM não alterou as denominações e os temas destes mesmos módulos, que em teoria deveriam reforçar e refletir características locais.

Estes podem ser os resultados que apontam para a dominação/colonialidade epistemológica encontrando campo propício para se desenvolver. Por outro lado entendemos também que há um movimento legítimo de atuação de forças locais, onde os conhecimentos em gestão dos países periféricos que integram o programa, principalmente através da observação do módulo Brasil, atuam como agentes de resistência ao consumo irrefletido do conhecimento dominante e proporcionam através de suas práticas uma vivência que desafia está lógica dominante (MIGNOLO, 2000, DOS SANTOS, 2003, FARIA, 2013, FARIA et al, 2013).

Estas práticas podem ser exemplificadas através das atividades realizadas com as organizações locais, como nas visitas e outras atividades realizadas dentro e fora de sala de aula no Rio de Janeiro, através da maneira como os participantes interagem com suas práticas, conhecendo e refletindo dentro de um framework de tempo e espaço, onde são desafiados a pensar o local, para deste ponto entender sua lógica de negócio (FARIA et al, 2013).

Ainda neste ponto vale ressaltar a discussão sobre a possibilidade dos países periféricos serem detentores de conhecimento ou de cultura, ou de ambos (MIGNOLO, 2000). Mais uma vez os resultados desta pesquisa apontam que a maioria dos respondentes percebe a relevância de sua presença nos países periféricos relacionada ao fator cultural destes países e não necessariamente ao acesso aos conhecimentos locais em gestão.

Assim compreendemos de que forma, e em que tipo de mundo se opera estas mudanças do desenho global. Pois dessa forma a diferença colonial funciona como o espaço onde a colonialidade do poder é promulgada e é também o espaço onde a restituição de conhecimento subalterno está ocorrendo e onde o pensamento de fronteira está emergindo. A diferença colonial é o espaço onde as histórias locais reinventam e implementam projetos globais, é o espaço onde os projetos globais tem que ser adaptados, aprovados, rejeitados, integrados, ou ignorados. A diferença colonial é, finalmente, a localização física, bem como imaginária onde a colonialidade do poder está em ação no confronto de dois tipos de histórias locais exibidos em diferentes espaços e tempos em todo o planeta (MIGNOLO, 2000; GUEDES, FARIA, 2010).

Nesse sentido, podemos ainda considerar o que nos diz Ashcroft, Griffiths e Tiffin (2000) sobre a intenção de libertação pelo oprimido de um sistema educacional colonizador e que podemos contrapor ao modelo dominante em vigor no mundo contemporâneo com o advento das ‘Escolas de Negócios’ e seus amplos processos de internacionalização. Este movimento poderia ser interpretado como um novo modelo ou projeto colonial do conhecimento,

principalmente por que estas escolas têm origem nos países do Norte, centrais, do primeiro mundo, ou desenvolvidos, como Estados Unidos, Canadá e Reino Unido. Além disso, seu processo de internacionalização tem apontado constantemente para as regiões do Sul ou para os países emergentes/periféricos. Vale lembrar que este é exatamente o caso do IMPM.

Assim a perspectiva pós-colonial acrescenta um tom especial a este tema, onde também devemos considerar questões relativas aos papéis das elites locais que se aguçam através das parcerias que são estabelecidas entre o programa e as instituições parceiras nestes países e entre o programa e as organizações que enviam seus executivos para compor suas turmas. De alguma forma os programas de educação em gestão tratam de uma elite, gerentes de grandes empresas, oriundos de vários tipos de países, sejam eles centrais ou periféricos, mas indiscutivelmente pertencentes a uma elite (JACK; WESTWOOD, 2009; FARIA, 2013).

Para reforçar este ponto podemos acessar alguns dos resultados desta pesquisa que apontam que os executivos que vêm participando do programa em suas quase duas décadas de existência são em grande maioria representantes de grandes grupos empresariais europeus, norte-americanos e asiáticos de forma preponderante oriundos de Japão e Coreia.

É inegável que esta alta representatividade pode denotar uma versão mais negativa da homogeneização global que está articulada em noções da globalização como a ocidentalização ou a americanização, que se sobrepõem a tese do globalismo localizado, em parte defendida pelo programa em sua proposta acadêmica. Não podemos deixar de ressaltar que a expansão da cultura americana/eurocêntrica cria marcas que se transformam em verdadeira marcas globais, representadas em nosso estudo pelos MBAs globais, com assinaturas de Harvard ou INSEAD, essas marcas estas que passam a ser vistas como influências, ou como padrões dominantes e referência para as culturas e a construção dos conhecimentos locais (SANTOS, 2003, 2006).

Nesse sentido podemos evocar alguns dos resultados levantados que apontam que a maioria dos entrevistados ingressou no programa via suas organizações que mantêm interesses globais e que se beneficiam e reconhecem o status do programa centrado como um programa gerenciado por uma conhecida personalidade do mundo da gestão, localizado no centro do mundo anglo-saxão reconhecido como dominante. Neste ponto devemos ainda ressaltar que um número razoável de respondentes declarou não conhecer detalhes sobre o conteúdo do programa ou suas bases pedagógicas críticas e que a decisão de participar do curso foi uma imposição e escolha de suas organizações.



Deste modo, a reconfiguração da hierarquia das culturas globais nas últimas três décadas teve implicações significantes para as trajetórias lineares da história que sustentam a modernização e o colonialismo. Assim podemos entender que o IMPM se insere nesta perspectiva de forma realmente ambígua, uma vez que funciona negando o rótulo de MBA, mas por outro lado trabalha de forma semelhante aos mesmos MBAs globais que critica. A questão focal passa a ser entender esta ambivalência e desvendar as nuances da dominação nos relacionamentos que se estabelecem em seu âmbito considerando que esse existe ao menos a intenção de operar um circuito, de forma aberta, para transformar uma realidade, promovendo engajamento, hibridismo e reinterpretação, ou em última análise uma educação intercultural relacional e não apenas funcional (DOS SANTOS, 2003).

Uma crítica que podemos fazer no que diz respeito a este ponto é que o programa não realiza nenhum tipo de estudo longitudinal ou acompanhamento de resultados sobre as transformações que podem emergir a partir de suas práticas após o término dos ciclos regulares. Entendemos que ao não abrir espaço de diálogo com os participantes e com as organizações que participaram do programa em módulos anteriores o programa deixa de realizar uma de suas promessas de interação com possibilidades transformadoras com diferentes realidades locais. Deixando também um vácuo de informações que poderia servir de base para reforçar a participação dos conhecimentos locais em seu projeto acadêmico.

Outra questão que deve ser reforçada no que tange a ambiguidade do programa e suas nuances de dominação do conhecimento em gestão é de que forma ele ocupa este papel e explora esta posição a seu favor. Em outras palavras, sua posição global e, o fato do seu idealizador ser considerado um guru da área da gestão pelos países centrais, dá ao programa uma dimensão de destaque e prestígio. Isto pode significar um ponto de atenção significativo quanto a possibilidade e a liberdade deste programa exercer em plenitude, ou na prática, seu discurso e sua tese de ruptura com o centro. Desta forma o programa pode não conseguir suficientemente se engajar de maneira crítica com seus próprios conceitos de maneira que não consiga se desligar de sua imagem de centro, imagem a qual está preso, e a partir da qual opera relações de poder, controle e disseminação de conhecimento (STURDY et al., 2006; IBARRA-COLADO, 2006; FARIA, 2013). Neste sentido se abre toda uma gama de possibilidades para que se estabeleçam suas relações de dominação do conhecimento em gestão como os demais atores envolvidos, entre eles os países emergentes/periféricos, instituições parceiros do programa atualmente e participantes de diversas nacionalidades (JACK; WESTWOOD, 2009; FARIA 2013).

Assim, 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”, inclusive com a participação majoritária destes países em todos os setores do caso estudado. Como podemos citar a prevalência de participantes oriundos dos países denominados desenvolvidos, do material de leitura utilizado, de membros do corpo docente e da administração do programa. Assim, esta estrutura de produção e consumo de conhecimento ainda 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 legítima o questionamento e a consequente conclusão de que os programas internacionais de educação em gestão através de suas práticas continuam propagando a dominação do conhecimento em gestão quando estão presentes e se relacionam com parceiros e participantes de países periféricos/emergentes.

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 periféricos e proporcionar um maior equilíbrio entre a produção e consumo de conhecimento em gestão no cenário mundial contemporâneo. É necessário trabalhar sobre a perspectiva de que haja um movimento mais dialógico entre centro e periferia, onde não só os aspectos culturais destes países sejam considerados, mas também sua produção de conhecimento possa ser reconhecida.

Acreditamos assim, que nossa contribuição seja fornecer uma visão crítica e reflexiva do fenômeno e os correspondentes questionamentos para futuras pesquisas sobre a educação em gestão em um cenário que possa ir além do global, sendo na verdade um cenário de múltiplos locais do conhecimento.

## **5.1 Sugestões para futuras pesquisas**

Por fim, como sugestões para futuras pesquisas indicamos quatro abordagens que se desvelaram no decorrer desta pesquisa e que nos parecem instigantes.

A primeira delas seria um estudo de acompanhamento do impacto, ou uma avaliação contínua pós-programa, com empresas parceiras e participantes que estiveram envolvidas com o programa.

A segunda abordagem que parece relevante diz respeito às pesquisas de gênero, pois os dados demográficos mostram a predominância de participantes homens e a curva de participação ao longo dos últimos dezoito anos não se altera. Desta forma indica que a dominação também está presente por um padrão de gênero, que não foi objeto deste estudo.

Em terceiro lugar sugerimos a realização de estudos de casos comparativos realizados simultaneamente com mais de um programa internacional de educação em gestão que atuem de forma semelhante em seus processos de internacionalização e presença em países periféricos.

Por fim, a quarta abordagem que gostaríamos de sugerir focaria no viés decolonial do fenômeno a partir de um local de enunciação particular, centrado em um dos países emergentes onde aconteça uma interação do mesmo modelo pesquisado. Este viés levaria em consideração que as instituições de educação dos países emergentes também estão em processo de internacionalização e que neste sentido podem ocupar um lugar relativamente passivo nestas relações.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHAMSON, E. Management fashion. **Academy of Management Review**, Briarcliff-Manor, v. 21, n. 1, p. 254-285, jan. 1996.
- ADAMI, M. The use of triangulation form completeness purposes. **Researcher**, v.12, n.4, p. 19-29, 2005.
- ADLER, N. J. Cross-Cultural Management Research: The Ostrich and the Trend. **Academy of Management Review**, v.8, n.2, p. 226-232, 1983.
- ADLER, N. J. **International dimensions of organizational behavior** (4th Ed.). Cincinnati, OH: South-Western, 2001.
- AHMAD, A. **In Theory: Classes, Nations, Literatures**. London: Verso, 1992.
- AHMED, M.; COOMBS, P. (Eds.). **Education for rural development: Case Studies for planners**. New York: Praeger Publishers, 1975.
- AILON, G. Mirror, Mirror on the Wall: Culture's Consequences in a Value Test of its Own Design. **Academy of Management Review**, v.33, n.4, p. 885-904, 2008.
- AJIFERUKE, B.; BODDEWYN, J. Culture and Other Explanatory Variables in Comparative Management Studies. **Academy of Management Journal**, v.13, n.2, p. 153-165, 1970.
- ALCADIPANI, R. From Latin America to the World: Notes on the (possible) Latin America Management styles'. In: GUEDES, A.; FARIA, A. (Eds.). **International Management and International Relations: A Critical Perspective from Latin America**. p. 102-45. London: Routledge, 2010.
- ALCADIPANI, R.; KHAN, F.; GANTMAN, E.; NKOMO, S. Southern voices in management and organization knowledge. **Organization**, v.19, n.2, p. 131-143, 2012.
- ALCADIPANI, R.; ROSA, A. From global Management to glocal Management: Latin America Perspectives as a counter-dominant management epistemology. **Canadian Journal of Administrative Sciences**, v.28, n.4, p. 453-466, 2011.
- ALVARES, C. **The Multiversity Enterprise. Presentation at the Inaugural Conference of Multiversity**, February 2002, Penag, Malaysia, reproduced on the Multiversity: USA, 2002. Disponível em: [http://vlal.bol.ucla.edu/multiversity/Right\\_menu\\_items/2002conf/conf2002.htm](http://vlal.bol.ucla.edu/multiversity/Right_menu_items/2002conf/conf2002.htm), acesso em: Dec. 2008.
- ALVESSON, M.; SANDBERG, J. Generating research questions through problematization. **Academy of Management Review**, v.36, n.2, p. 247-271, 2011.
- ALVESSON, M.; SKOLDBERG, K. **Reflexive Methodology: New Vistas for Qualitative Research**. London: Sage Publications, 2000.
- ALVESSON, M.; WILLMOTT, H. **Critical management studies**. London: Sage, 1992.

ALVESSON, M.; WILLMOTT, H. **Making sense of management:** a critical introduction. London: Sage, 1996.

APPADURAI, A. Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy. **Theory, Culture and Society**, v.7, n.2, p. 295-310, 1990.

APPADURAI, A. **Modernity at large:** Cultural dimensions of globalization. Minneapolis: University of Minesota Press, 1996.

APPLE, M. Theory, Research, and the Critical Scholar/Activist. **Educational Researcher**, 39: 152, 2010.

ARRIGHI, G. Global Capitalism and the Persistence of the North-South divide. **Science and Society**, v.65, n.4, p. 469-477, 2001.

ARRIGHI, G.; SILVER, B.; BREWER, B. Industrial Convergence, Globalization, and the Persistence of the North-South Divide. **Studies in Comparative International Development**, v.38, n.1, p. 3-31, 2003.

ASHCROFT, B.; GRIFFITHS, G.; TIFFIN, H. **Post-Colonial Studies:** The Key Concepts. London: Routledge, 2000.

BALOGUN, J.; JOHNSON, G. From Intended Strategies to Unintended Outcomes: The Impact of Change Recipient Sensemaking. **Organization Studies**, v.26, n.11, p. 1573-1601, 2005.

BANERJEE, S. Voices of the Governed: towards a theory of the translocal. **Organization**, v.18, n.3, p. 323-344, 2011.

BANERJEE, S.; CHIO, V.; MIR, R. **Organizations, Markets and Imperial Formation:** Towards an Anthropology of Globalization. Cheltenham: Edgar Elgar, 2009.

BANERJEE, S.; LINSTED, S. Globalization, Multiculturalism and Other Fictions: Colonialism for the New Millennium? **Organization**, v.8, n.4, p. 683-722, 2001.

BANERJEE, S.; LINSTED, S. Masking subversion: neocolonial embeddedness in anthropological accounts of indigenous management. **Human Relations**, v.57, n.2, p. 221-247, 2004.

BANYA, K. Globalisation and higher education policy changes. In: **International Handbook on Globalization, Education and Policy Research**. Global Pedagogies, Springer, Netherlands, 2005.

BARNETT, M. L. Giving credits where credit's not due? **Academy of Management Learning and Education**, v.4, n.2, p. 221- 228, 2005.

BARTELL, M. Internationalization of universities: a university cultured-based framework. **Higher Education**, v.45, n.1, 43-70, 2003.

BARUCHA, R. **The Politics of Cultural Practice:** Thinking Through Theatre in an Age of Globalisation. Londres: The Athlone Press, 2000.

- BAUER, W. M.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento – Evitando confusões. In: BAUER, W. M.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**. Editora Vozes: Rio de Janeiro, 2002.
- BAUMAN, Z. **O mal estar da pós-modernidade**. Zahar: Rio de Janeiro, 1998.
- BECKERMANN, W. Distance and the pattern of intra-European trade. **Review of Economics and Statistics**, v.38, n.1, p. 31–40, 1956.
- BENITO, G. R. G.; GRIPSRUD, G. The Expansion of Foreign Direct Investments: Discrete Rational Location Choices or a Cultural Learning Process? **Journal of International Business Studies**, v.23, n.3, p. 461-476, 1992.
- BERTERO, C. Os Desafios da produção de conhecimento em administração no Brasil. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 1, n. 1, p. 181-196, 2013.
- BEUCHOT, M. **El problema de los universales**. México: Universidad Autonoma de Mexico, 1981.
- BHABHA, H. **The location of culture**. New York: Routledge, 1994.
- BIRKINSHAW, J.; BRANNEN, M. Y.; TUNG, R. S. From distance and generalizable to up close and grounded: Reclaiming a place for qualitative methods in international business. **Journal of International Business Studies**, v.42, p. 573-581, 2011.
- BITEKTINE, A. Prospective Case Study Design: Qualitative Method for Deductive Theory Testing. **Organizational Research Methods**, v.11, n.1, p. 160-180, 2008.
- BLAUT, J. M. **The Colonizer's Model of the World**. New York: Guilford Press, 1993.
- BODDEWYN, J.; TOYNE, B.; MARTINEZ, Z. The meanings of “international Management”. **Management International Review**, v.44, n.2, p. 195-212, 1999.
- BOYACIGILLER, N. A.; ADLER, N. J. The Parochial Dinosaur: Organizational Science in a Global Context. **Academy of Management Review**, v.16, n.2, p. 262-290, 1991.
- BOYACIGILLER, N. A.; KLEINBERG, M. J.; PLILLIPS, M. E.; SACKMANN, S. A. Conceptualizing Culture. In: PUNNETT, J. B. ; SHENKAR, O. (Eds.). **Handbook for International Management Research**. Cambridge, MA: Blackwell, 1996.
- BUEY, F. F. **Guía para una globalización alternativa**. Barcelona: Ediciones b, 2005.
- BURCHELL, G. Liberal Government and techniques of the self. In: BARRY, A.; OSBORNE, T.; ROSE, N. (Eds.). **Foucault and Political Reason**. Chicago: University of Chicago Press, 1996.
- BURRELL, G.; MORGAN, G. **Sociological paradigms and organizational analysis**. London: Heinemann, 1979.
- CAMERON, A.; PALAN, R. **The Imagined Economies of Globalization**. London: Sage, 2004.

CAPELLI, P; SINGH, H.; SINGH, J.; USSEM, M. **The Indiaway: How India's Top Business Leaders are Revolutionizing Management**. Boston, MA: Harvard Business School, 2010.

CARNOY, M. **Education as Cultural Imperialism**. New York: David McKay, 1974.

CARNOY, M. (Ed.) **Education and New International Division of Labor**. International Encyclopedia of Economics of Education. Tarrytown, New York: Elsevier, 1995.

CASTRO-GÓMEZ, S. **Crítica de la razón latino-americana**. Barcelona: Puvill Libros. 1996.

CAUT-ACPPU. **United States Pushes to Open World Markets for Education Services**, 2002. Disponível em: <[http://www.caut.ca/english/bulletin/2002\\_june/news/united.asp](http://www.caut.ca/english/bulletin/2002_june/news/united.asp)>. Acesso em 27 abr. 2012.

CELANO, A. ; GUEDES, A. L. M. . Pela possibilidade do uso de novas metáforas na pesquisa transcultural: menos distância e mais fricção. **Cadernos EBAPE.BR** (FGV), v. 11, p. 356-367, 2013.

CELANO, A. ; GUEDES, A. L. M. . Impactos da globalização no processo de internacionalização dos programas de educação em gestão. **Cadernos EBAPE.BR** (FGV), v. 12, p. 45-61, 2014.

CHANT, S.; McLLWAINE, C. **Geographies of Development in the 21<sup>st</sup> Century: An Introduction to the Global South**. Cheltenham: Edward Elgar, 2009.

CHIA, R.; MACKAY, B. Post-processual challenges for the emerging strategy-as-practice perspective: Discovering strategy in the logic of practice. **Human Relations**, v. 60, n. 1, p. 217-242, 2007.

CLEGG, S.; BARRETT, M.; CLARKE, T.; DWYER, L.; GRAY, J.; KEMP, S. E.; MARCEAU, J. Management Knowledge for the Future: Innovation, Embryos and new Paradigms. In: CLEGG, S.; PALMER, G. (Eds.). **The Politics of Management Knowledge**. London: Sage, p. 190-236, 1996.

CLEGG, S.; PALMER, G. Introduction: Producing Management Knowledge. In: CLEGG, S.; PALMER, G. (Eds.). **The Politics of Management Knowledge**. London: Sage, p. 1-18, 1996.

CODD, J. Educational policy and crisis of the New Zealand State. In: MIDDLETON, S.; CODD, J.; JONES, A. (Eds.). **New Zealand Education Policy Today**. Wellington: Allen & Unwin, 1990.

COLLET, F.; VIVES, L. From Preeminence to Prominence: The Fall of U.S. Business Schools and the Rise of European and Asian Business Schools in the Financial Times. **Academy of Management Learning and Education**, v.12, n.4, p. 540-563, 2014.

CONNELL, R. **Southern Theory: The Global Dynamics of Knowledge in Social Sciences**. Cambridge: Polity, 2007.

CONTU, A. and WILLMOTT, H. 'Re-Embedding Situatedness: The importance of Power Relations in Learning Theory,' **Organization Science**, v.14, n. 3, p. 283-296, 2003.

- COOKE, B. Managing the Third World. **Organization**, v.11, n.5, p. 603-29, 2004.
- COSER, L. A. **The functions of social conflict**. New York: Free Press, 1956.
- COX, R. 'The International' in Evolution. **Millenium Journal of International Studies**, v.35, n.3, p. 513-527, 2007.
- CUNLIFFE, A.; LINSTEAD S. Introduction: teaching from critical perspectives. **Management Learning**, v. 40, n.1, p.5-9, Feb., 2009.
- CZARNIAWSKA, B. **A Theory of Organizing**. Cheltenham, UK; Northampton, MA: Edward Elgar, 2008.
- DAS, V. Subaltern Perspectives. **Subaltern Studies**, v. 6, p. 310-324, 1989.
- DELANTY, G. **Challenging Knowledge: The University in the Knowledge Society**. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2002.
- DJELIC, M. **Exporting the American Model: The Post-War Transformation of Europe Business**. New York: Oxford University Press. 2001.
- DOOLIN, B. Information Technology as Disciplinary Technology: Being Critical in Interpretive Research on Information Systems. **Journal of Information Technology**, v.13, p. 301-311, 1998.
- DOSSA, S. Slicing Up "Development": Colonialism, Political Theory, Ethics. **Third World Quarterly**, v.28, n.5, p. 887-899, 2007.
- DOZ, Y. Qualitative Research for International Business. **Journal of International Business**, v.42, p. 582-590, 2011.
- DRAXLER, A.; HADDAD, W. **Technologies for education: Potentials, Parameters and Prospects**. Paris: UNESCO and Washington: Academy for Educational Development, 2002.
- DOS SANTOS, Theotonio . "Hegemonia unilateral, neocolonialismo e democracia. "Hegemonia unilateral, neocolonialismo e democracia" / Novamerica, Rio de Janeiro - Brasil, n.No.99, p. 56-61, 2003.
- DOS SANTOS, Theotonio . A emergência da China na Economia Mundial (parte I). *Comunicação & Política*, v. 28, p. 01-00, 2010
- DOS SANTOS, Theotonio . A emergência de China na Economia Mundial (parte II). *Comunicação & Política*, v. 28, p. 01-00, 2010.
- DOS SANTOS, T. Globalization, Emerging Powers, and the Future of Capitalism. *Latin American Perspectives*, v.38, n.2, p. 45-57, 2011.
- DUKE. The Fuqua School of Business. Disponível em: [http://www.fuqua.duke.edu/programs/duke\\_mba/global-executive/](http://www.fuqua.duke.edu/programs/duke_mba/global-executive/), acesso em: 27/11/11.



DUSSEL, E. Eurocentrism and Modernity. **Boundary**, v.2, p. 20-23. Reprinted in *The Post-modernism Debate in Latin America*, edited by J. BEVERLY; J. OVIEDO; M. ARONNA, 65-76, Durham, N.C.: Duke University Press, 1993.

DYER, W.; WILKINS, A. Better Stories, not Better Constructs, to Generate Better Theory: A Rejoinder to Eisenhardt. **Academy of Management Review**, v.16, n.3, p. 613-619, 1991.

EBAPE. Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas. Disponível em: <http://ebape.fgv.br/>, acesso em 27/11/11.

EISENHARDT, K. Building Theories From Case Study Research. **Academy of Management Review**, v.14, n.4, p.532-550, 1989.

EISENHARDT, K.; GRAEBNER, M. Theory Building From Case Studies: Opportunities and Challenges. **Academy of Management Journal**, v.50, n.1, p.25-32, 2007.

ENGWALL, L. The anatomy of management education. **Scandinavian Journal of Management**, v.23, n.1, p. 4-35, 2007.

EPSTEIN, E. Education as a fault line in assessing democratization: Ignoring the globalizing influence of schools. In: ZAJDA, J. **International Handbook on Globalization, Education and Policy Research**. Global Pedagogies: Netherlands, Springer, 2005.

ESCOBAR, A. Power and Visibility: development and Intervention and Management of the Third World. **Cultural Anthropology**, v.3, n.4, p. 428-43, 1988.

ESCOBAR, A. **Encountering Development: The Making and Unmaking of the Third World**. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1995.

ESEUNE. Disponível em: [http://www.eseune.edu/programas/index.php?id\\_division=122&id\\_subdivision=0](http://www.eseune.edu/programas/index.php?id_division=122&id_subdivision=0), acesso em: 26/11/11.

FARIA, A.; IBARRA-COLADO, E.; GUEDES, A. Internationalization of management, neoliberalism and the Latin America challenge. Critical perspectives on international business, Vol. 6 Iss: 2/3, pp.97 – 115, 2010.

FARIA, A. Repensando redes estratégicas. **RAC**, Curitiba, v.15, n.1, p. 84-102, jan./fev., 2011.

FARIA, A. Sobre Desafios Geopolíticos para a Pesquisa em Administração. **Cadernos EBAPE.BR.**, v.11, n. 1, p. 181-196, 2013.

FARIA, A. Can the subaltern teach? Performativity otherwise through anthropophagy. In: Virpi Malin; Jonathan Murphy; Marjo Siltaoja (Eds) **Getting Things Done**. Emerald Group Publishing. 2013.

FEATHERSTONE, M. Global and Local Cultures. In: BIRD, J.; CURTIS, B.; PUTMAN, T.; TICKNER, L. (Eds.) **Mapping the Futures: Local Cultures, Global Change**, 1993, p. 169-187. London: Routledge.

FISHER, W.; PONNIAH, T. (Eds.). **Another World is Possible:** Popular Alternatives to Globalization at the World Social Forum. London: Zed Books, 2003.

FLETCHER, R.; BOHN, J. The impact of psychic distance on the internationalisation of the Australian firm. **Journal of Global Marketing**, v.12, n.2, p. 47-68, 1998.

FLICK, U. **An introduction to qualitative research:** Theory, method and application. London: Sage, 1998.

FLYVBJERG, B. Five Misunderstanding About Case-Study Research. **Qualitative Inquiry**, v.12, n.2, p. 219-245, 2006.

FOUCAULT, M. **The History of Sexuality**. v. 1 Translated by Robert Hurley. London: Penguin, 1976/1981.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1972.

FRENCH, R.; GREY, C. **Rethinking management education**. London: Sage, 1996.

FRENKEL, M.; SHENHAV, Y. From Americanization to Colonization: The Diffusion of Productivity Models Revised. **Organizational Studies**, v.24, p. 1537-1561, 2003.

FRIEDMAN, T. L. **The World is flat**. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2005.

GALPÃO APLAUSO. Disponível em: <http://aplausos.art.br/home/institucional/>, acesso em 21/12/12.

GARTEN, J. **The big ten:** the big emerging markets and how they will change our lives. New York: Basic Books, 1997.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Petropolis: Editora Vozes, 2002, p. 64-89.

GEO-JAJA, M.; ZAJDA, J. Rethinking globalisation and the future of education in África. In: ZAJDA, J. **International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research:** Global Pedagogies and Policies Springer: Netherlands, 2005.

GIDDENS, A. **The nation-state and violence**. Berkley. University of California Press, 1987

GIDDENS, A. Brave New World: The New Context of Politics. In MILIBAND, D. (Ed.). **Reinventig the Left**. Cambridge: Polity Press, 1994.

GIDDENS, A. **Runway World:** How Globalization is reshaping our Lives. New York: Routledge, 2000.

GLOBAL EXECUTIVE MBA. Disponível em: <http://www.globalexecmba.com/>, acesso em: 26/11/11.

GONZALBO, A. **Historia de la educación em la época colonial**. La educacion de los criollos y la vida urbana. Mexico: El Colegio Mexico, 1990.

GOPAL, A.; PRASAD, P. Understanding GDSS in Symbolic Context: Shifting the Focus from Technology to Interaction. **MIS Quarterly**, v. 24, n. 3, p. 509-546, 2000.

GOVINDARAJAN, V.; GUPTA, A. K. **The quest for global dominance**: transforming global presence into global competitive advantage. San Francisco: Jossey-Bass, 2001.

GRANT, J.; MILLS, A. The Quiet Americans: Formative Context, the Academy of Management Leadership, and the Management Textbook, 1936-1960. **Management & Organization History**, v. 1, n. 2, p. 201-224, 2006.

GREY, C. Possibilities for Critical Management Education and Studies. **Scandinavian Journal of Management**, v.23, n.4, p. 463-471, 2007.

GUEDES, A. **Pesquisa internacional em gestão: abordagem interdisciplinar com múltiplos níveis de análise**. In: VIEIRA, M. M. F. V.; ZOUAIN, D. M. (Orgs.). Pesquisa Qualitativa em Administração. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

GUEDES, A.; FARIA, A. International Management and International Relations: A Critical Perspective from Latin America. In: International Management and International Relations: A Critical Perspective from Latin America. A. Guedes e A. faria (Eds.). Routledge: New York, 2010.

GUHA, R. **A Subaltern Studies Reader**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997.

GUHA, R.; SPIVAK, G. C. **Selected Subaltern Studies**. New York: Oxford University Press, 1988.

HALLIDAY, F. **The World at 2000**. New York: Palgrave, 2001.

HARVARD BUSINESS SCHOOL. Disponível em: <http://www.hbs.edu/global/>, acesso em 04/06/2012.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HEDMO, T.; SAHIN-ANDERSON, K.; WEDLIN, L. Fields of Imitation: The Global Expansion of Management Education. In: CZARNIAWSKA, B.; SEVON, G. (Eds.). **Global Ideas, How Ideas, Objects and Practices Travel in the Global Economy**, Malmo: Liber e Copenhagen Business School Press, 2005, p. 190-212.

HELD, D.; MCGREW, H.; GOLDBLATT, D.; PERRATON, J. **Global transformations**: politics, economics and culture. Cambridge: Polity Press, 1999.

HERNES, G. Emerging Trades in ICT and Challenges to Educational Planning. In DRAXLER, A.; HADDAD, W. (Eds.). **Technologies for education**: Potentials, Parameters and Prospects. Paris: UNESCO and Washington: Academy for Educational Development, 2002.

HOBSON, J. M. **The Eastern Origins of Western Civilization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

HOFSTEDE, G. **Culture's consequences**: International differences in work-related values. Beverly Hills, CA: Sage, 1980.

HOFSTEDE, G. **Cultures and Organizations: Software of the Mind**. London: Mc Graw – Hill, 1991.

HOMANS, G. **The human group**. New York: Harcourt Brace, 1950.

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. Institutional Responses to Internationalisation, Europeanisation and Globalisation**. Bonn: Lemmens, 2005.

HURRELL, A. Hegemonia, liberalismo e ordem global: qual é o espaço para potências emergentes? In: NARLIKAR, A.; HURRELL, A.; LIMA, M. R. S.; SPEKTOR, M.; HIRST, M.; MACFARLANE, N.; FOOT, R. (Orgs.). **Os Brics e a Ordem Global**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

HURRELL, A. Brazil and the Global Order. **Current History**, January, 2010.

HYMER, S. H. **The international operations of national firms: A study of direct foreign investment**. Cambridge, MA: MIT Press, 1960/1976.

IBARRA-COLADO, E. Organization Studies and Epistemic Coloniality in Latin America: Thinking Otherness from the Margins. **Organization**, v.13, n.4, p. 463-88, 2006a

IBARRA-COLADO, E. Mexico's Management and Organizational Studies Challenges in the 21<sup>st</sup> Century: Practices, Knowledge's, and Re-encounters. **Management Research**, v.4, n.3, p. 181-92, 2006b.

IBARRA-COLADO, E. Organization Studies and Epistemic Coloniality in Latin America: thinking otherness from the margins. **Organization**, v.13, n.4, p. 489-508, 2006c.

IBARRA-COLADO, E. Critical Approaches to Comparative Studies in Organizations: From Current Management Knowledge to Emerging Agendas. **Canadian Journal of Administrative Sciences**, v.28, n.2, p. 154-59, 2011.

IBARRA-COLADO, E.; FARIA, A.; GUEDES, A. Introduction to the Special issue on Critical International management and international critical management: perspectives from Latin America. **Critical Perspectives on International Business**, v.6, n.2/3, p. 86-96, 2010.

IESE. Disponível em: <http://www.iese.edu/en/global-executive-mba>, acesso em: 27/11/11.

IIMB – INDIAN INSTITUTE OF MANAGEMENT BANGALORE. Disponível em: <http://www.iimb.ernet.in/>, acesso em 27/11/11.

IMAS, M. **'Dirty Management': The legacy of Chile and Argentina**. In: International Management and International Relations – A critical perspective from Latin America. A. GUEDES; A. FARIA (Eds.). Routledge: New York, 2010.

IKENBERRY, G. American Grand strategy in the age of terror. **Survival**, v.43, n.4, p. 19-34, winter, 2001.

IKENBERRY, G. Illusions of Empire: define the new American order. **Foreign Affairs**, v.83, n.2, p. 144-154, 2004.

IMD. Disponível em: <http://www.imd.org/executive-mba/#/home/>, acesso em 04/06/2012.

IMPM. Disponível em: <http://www.impm.org/>, acesso em 28/01/2012.

INSEAD. Disponível em: <http://global.emba.insead.edu/home/>, acesso em: 27/11/11.

JACK, G. ; CALÁS, M. B.; NKOMO, S. M.; PELTONEN, T. Critique and International Management: An uneasy relationship? **Academy of Management Review**, v.33, n.4, p.870-884, 2008.

JACK, G.; LORBIECK, A. Asserting Possibilities of Resistance in the Cross-Cultural Teaching Machine: Re-viewing Videos of Others. In: PRASAD, A. (Ed.). **Postcolonial Theory and Organizational Analysis: A critical Engagement**. New York: Palgrave, 2003, p. 213-232.

JACK, G.; WESTWOOD, R. **International and Cross-Cultural Management Studies: A Postcolonial Reading**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009.

JACKSON, R.; SORENSEN, G. **Introduction to the International Relations**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

JAMES, R. Globalization, Empire and Natural Law. **International Affairs**, v.84, n.3, p. 421-436, 2008.

JANK, M. S.; TACHINARDI, M. H. Política comercial, negociações internacionais de empresas. In: FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. **Internacionalização e os Países Emergentes**. São Paulo: Atlas, 2007.

JELINEK, M.; SMIRCICH, L.; HIRSCH, P. A code of many colors. **Administrative Science Quarterly**, v.28, n.3, p. 331-338, 1983.

JICK, T. D. Mixing qualitative and quantitative methods: triangulation in action. **Administrative Science Quarterly**, v.24, n.4, Qualitative Methodology, Dec., p. 602-611, 1979.

JOHANSON, J.; VAHLNE, J. E. The internationalization process of the firm : A model of knowledge development and increasing foreign market commitments. **Journal of International Business Studies**, v.8, n.1, p. 23-32, 1977.

JOHANSON, J.; WIEDERSHEIM-PAUL, F. The internationalization of the firm: four Swedish cases. **Journal of Management Studies**, v.12, Oct., p.305-322, 1975.

JONES, P. Globalization and Internationalism: Democratic Prospects for World Education. **Comparative Education**, v.34, n.2, p. 143-155, 1998.

KEDIA B. L. Globalization and the future of international management education. **Journal of International Management**, v.12, n.2, p. 242 – 245, 2006.

KELLY, G.; ALTBACH, P. (Eds.). **Education and the Colonial Experience**. New Brunswick: Transaction, 1984.

KERR, C.; DUNLOP, T.; HARBISON, H.; MYERS, A. **Industrialism and Industrial Man**. London: Heinemann, 1960.

KLEIN, H. K. Knowledge and Research in IS Research: from Beginnings to the Future. In: NGWENYAMA, O.; INTRONA, L. O.; MYERS, M. D.; DEGROSS, J. I. (Eds.), **New Information Technologies in Organizational Processes: Field Studies and Theoretical Reflections on the Future of Work**, Boston: Kluwer Academic Publishers, p. 13-25, 1999.

KLEIN, H. K.; MYERS, M. D. A Classification Scheme for Interpretive Research in Information Systems. In: TRAUTH, E.M. (Ed.). **Qualitative Research in IS: Issues and Trends** Hershey, PA: Idea Group Publishing, p. 218-239, 2001.

KLUCKHOHN, C. K. Values and Value Orientations in the Theory of Action. In: Parsons, T.; Shills, E. A. (Eds.). **Towards a General Theory of Action**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1951.

KLUCKHOHN, C. K.; KROEBER, A. **Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions**. Cambridge, MA: The Museum, 1952

KLUCKHOHN, F.; STRODBECK, F. **Variations in Value Orientations**. Evanston, ILL: Row Peterson, 1961.

KOBAYASHI, T. China, India and Japan. In: WILLIAN D. H. (Ed.). **Comparative Education: Contemporary Issues and Trends**. Paris: UNESCO and London, 1990.

KOGUT, B.; SINGH, H. The Effect of National Culture on the Choice of Entry Mode. **Journal of International Business Studies**, v.19, n.3, p. 411-432, 1988.

KORPIAHO, K.; PAIVIO, H.; RASANEN, K. Anglo-American forms of management education: A practice theoretical perspective. **Scandinavian Journal of Management**, v.23, n.1, p. 36-65, 2007.

LANCASTER UNIVERSITY MANAGEMENT SCHOOL. Disponível em: <http://www.lums.lancs.ac.uk/> , acesso em 27/11/11.

LANGLEY, A. Strategies for Theorizing From Process Data. **The Academy of Management Review**, v.24, n.4, p. 691-710, 1999.

LATHER, P. **This is your father's paradigm**: Government intrusion in the case of qualitative research in education. Paper presented to the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, Illinois, 2003.

LAURENT, A. The cross cultural puzzle of international human resource management. **Human Resource management**, v.25, n.1, p. 91-102, 1986.

LOCKE, R. **The Collapse of the American Management Mystique**. Oxford: Oxford University, 1996.

LOFLAND, J.; LOFLAND, L. **Analyzing Social Setting: A guide for qualitative observation and analysis**. London: Thomson, 1995.

- LOUBSER, J. The Need for the Indigenization of the Social Sciences. **International Sociology**, v.3, n.2, p. 179-187, 1988.
- LUBERS, R. F. M. **Trends in Economics and Social Globalization**: Challenges and Obstacles. 1998. Disponível em: <<http://www.globalize.org>>. Acesso em 23 out. 2012.
- LUDDEN, D. India's development Regime. In: Dirks, N. B. (Ed.). **Colonialism and Culture**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1992.
- LUO, Y.; SHENKAR, O. **Cultural Friction in International Business**: A new theoretical perspective. WPS-MGT-07-01, 2007.
- MARGINSON, S. **Education and public policy in Australia**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- MARGINSON, S. **The Changing Nature and Organization of Work and the Implication for VET in Australia**. Adelaide: NCVER, 2002.
- MARTINEZ, Z.; TOYNE, B. What is International Management, and what is its domain? **Journal of International Management**, v.6, n.1, p. 11-28, 2000.
- MCCARTHY, D.; PUFFER, S; VIKHANSKI, O. S. Russian multinationals: Natural resource champions. In: RAMAMURTI, R.; SINGH, J. V. **Emerging Multinationals in Emerging Markets**. Cambridge University Press, 2009.
- McCLINTOCK, A. **Imperial Leather**: Race, Gender and Sexuality in the Colonial Conquest. New York and London: Routledge, 1995.
- MCGILL. Disponível em: <http://www.mcgill.ca/>, acesso em 27/11/11.
- McLUHAN, M. **Explorations in communications**, Boston: Beacon, 1960.
- McSWEENEY, B. Hofstede's Model of National Cultures differences and Their Consequences: A triumph of Faith – A Failure of Analysis. **Human Relations**, v.55, n.1, p. 89-118, 2002.
- MERILAINEN, S.; TIENARI, J.; THOMAS, R.; DAVIES, A. Hegemonic Academic Practices: Experiences of Publishing from the Periphery. **Organization**, v.15, n.4, p. 584-597, 2008.
- MEYER B.; GESCHIERE, P. **Globalization and Identity**: Dialectics of Flow and Closure. Oxford: Blackwell, 1999.
- MIGNOLO, W. **Local Histories/Global Designs**: Coloniality, Subaltern knowledge, and Border Thinking. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2000.
- MIGNOLO, W. The Global South and World Dis/Order. **Journal of Anthropological Research**, v.67, n.2, p. 165-88, 2011.
- MILES, M. B.; HUBERMAN A. M. **Qualitative Data Analysis**. London: Sage Publications, 1994.
- MILES, R. E. Telling it like it ought to be. **Academy of Management Learning and Education**, v.4, n.2, p. 214- 216, 2005.

MINTZBERG, H. **Managers not MBAs: A hard look at the soft practice of managing and management development.** San Francisco: Barrett-Koehler, 2004.

MINTZBERG H.; GOSLING J. Educating Managers beyond borders, **Academy of Management Learning and Education**, v.1, n.1, p. 64-76, 2002.

MIR, R.; BANERJEE, B.; MIR, A. Hegemony and Its Discontents: A Critical Analysis of Organizational Knowledge Transfer. **Critical Perspectives on International Business**, v. 4, n. 2-3, p. 203-222, 2008.

MIR, R.; MIR, A.; SRINIVAS, N. Managerial Knowledge as Property: The Role of Universities. **Organizational Management Journal**, v.1, n. 2, p. 126-137, 2004.

MORGAN, G. **Images of organization.** Thousand Oaks, CA: Sage, 1997.

MUFTI, A. Global Comparativism, **Critical Inquiry**, v.31, n.2, p. 472-489, 2005.

MURPHY, J.; ZHU, J. Neo-colonialism in the academy? Anglo-American domination in management journals. **Organization**, v.19, n. 6, p. 915-927, 2012.

NASSON, B.; SAMUEL J. (Eds.) **Education – from poverty to liberty.** Cape Town: David Philip, 1990.

NISBET R. **The Degradation of the Academic Dogma: The University in America, 1945-1970.** New York, USA: Basic Books, 1971.

NKOMO, S. M.; COX, T. “Diversidade e Identidade nas Organizações” [“Diversity and Identity in Organizations”]. In: CLEGG, S. R.; Hardy, C.; NORD, W. R. (Eds.). **Handbook de Estudos Organizacionais: Modelos de Análise e Novas Questões em Estudos Organizacionais** [Handbook of Organization Studies: Models of Analysis and New Issues in Organization Studies], v.1, São Paulo: Atlas, 2006, p. 332-358.

OECD – UNESCO – Higher Education Market -  
<http://www.oecd.org/edu/educationeconomyandsociety/> acesso em 4/1/2013.

O’GRADY, S.; LANE, H. W. The psychic distance Paradox. **Journal of International Business Studies**, v.27, n.2, p. 309-333, 1996.

OLDS, K.; THRIFT, N. Assembling the ‘Global Schollhouse’ in the Pacific Asia: The Case of Singapore. In: P.W. DANIELS, K.C. Ho; HUTTON, T. A. (Eds.). **Service Industries and Asia-Pacific Cities**, 2005.p. 199-215. Abingdon: Routledge.

OLSEN, M. **The neo-liberal appropriation of tertiary education policy.** New Zealand Association for research in education special monograph, 2001.

OSORIO, R. **La enseñanza del latín a los Indios.** Mexico: Universidad Autónoma, 1990.

OSZLAK, O. **Notas críticas para uma teoria de la burocracia estatal.** Buenos Aires: Documentos CEDES, 8, 1977.

OUCHI, W. **Theory Z: How American Business Can Meet the Japanese Challenge.** Reading, MA: Addison-Wesley, 1981.



- PARRY, B. Problems in Current Theories of Colonial Discourse. **Oxford Literary Review**, v.9, n.1/2, p. 27-58, 1987.
- PARSONS, T. **The Social System**. New York: Free Press, 1951.
- PARSONS, T. **Sociological Theory and Modern Society**. New York: Free Press, 1967.
- PARSONS, T. Culture and Social System revisited. In: SCHEINER, L.; BONJEAN, C. (Eds.). **The Idea of Culture in the Social Science**, p. 33-46. Cambridge: Cambridge University Press, 1973.
- PENNYCOOK, A. English, Universities, and Struggles Over Culture and Knowledge, In: HAYHOE, R.; PAN, J. (Eds.). **East-West Dialogue in Knowledge Higher Education**, p. 64-80. New York: M.E. Sharpe, 1996.
- PETERS, T.; WATERMAN, R. **In Search of Excellence: Lessons From America's Best-Run Companies**. New York: Harper and Row, 1982.
- 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.
- PIEKKARI, R.; WELCH, C.; PAAVILAINEN, E. The case studies as disciplinary convention: Evidence from international business journals. **Organizational Research Methods**, v.12, n.3, p. 567-589, 2009.
- PLETSCH, C. The three worlds, or the division of social scientific labor, circa 1950-1975. **Comparative Studies in Society and History**, v.23, n.4, p. 565 – 90, 1981.
- POPEN, S. Democratic pedagogy and the discourse of containment. **Anthropology & Education Quarterly**, v.33, n.3, p. 383-394, 2002.
- POZZEBON, M. Conducting and evaluating critical interpretative research: examining criteria as a key component in building a research tradition. In: KAPLAN, B. et al. (Eds.). **Information Systems Research: Relevant Theory and Informed Practice**. London: Kluwer Academic Publishers, chapter 16, p. 275-292, 2004.
- PRASAD, P.; MILLS, A. J. From Showcase to Shadow: Understanding the Dilemmas of Managing Workplace Diversity. In: PRASAD, P.; MILLS, A.J.; ELMES, M.; PRASAD, A. (Eds.). **Managing the Organizational Melting Pot: Dilemmas of Workplace Diversity**. p 3-27. Thousand Oaks, CA: Sage, 1997.
- PREBISCH, R. Commercial Policy in the Underdeveloped Countries. **American Economic Review**, v.49, n. 2, p. 251-273, 1959.
- RAELIN, J. A. "Beyond Experiential Learning to Action Learning". **The Organizational Learning Newsletter**, March, 1993.
- RAMAMURTI, R.; SINGH, J. **Emerging Multinationals in Emerging Markets**. Cambridge University Press, 2009.

RAMIREZ, F.; BOLI-BENNETT, J. The political construction of mass schooling: European Origins and World-Wide Industrialization. **Sociology of Education**, v.60, n.1, jan., p. 2-17, 1997.

RAMOS, A. G. **A redução sociológica**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

RENMIN UNIVERSITY OF CHINA. Disponível em: <http://english.ruc.edu.cn/en/>, acesso em 27/11/11.

ROBERTS, K. H.; BOYACIGILLER, N. A. Cross-national organizational research: The grasp of the blind men. **Research in Organizational Behavior**, v.6, p. 423-475, 1984.

ROBERTSON, S. L. **World-class higher education (for whom?)**. published by the Centre for Globalisation, Education and Societies, University of Bristol, UK, 2011. Disponível em: <http://susanleerobertson.com/publications/>, acesso em 26/04/2014.

ROBERTSON, R. Globalization Theory and Civilizational Analysis. **Comparative Civilizations Review**, v.17, 1987.

ROBERTSON, S.; BONAL, X; DALE, R. Global Re-territorialisation. **Comparative Educations Review**, v.43, n.3, p. 472-496, 2002.

ROSE, N. Governing advanced liberal democracies. In: BARRY, A.; OSBORNE, T.; ROSE, N. (Eds.). **Foucault and Political Reason**. Chicago: University of Chicago Press, 1996.

RUAS, R.; ANTONELLO, C. Formação Gerencial: Pós-graduação lato sensu e o papel das comunidades de prática. **Revista de Administração Contemporânea - RAC**, v.9, n.2, p. 35-58, 2005.

RUAS, R. **Aprendizagem nas organizações**. (Research Report/2010), Brasília-DF, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2010.

SAID, E. **Culture and Imperialism**. London: Vintage, 1993.

SALE, K. **The conquest of paradise**. New York: Alfred A. Knof, 1990.

SANDBERG, J.; PINNINGTON, A. Professional Competences as ways of being: An existential ontological perspective. **Journal of Management Studies**, v.46, n.7, p. 1138-1170, 2009.

SANTOS, B. S. **Reconhecer para Libertar**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, B. S. Globalizations. **Theory Culture Society**, v.23, nos. 2-3, p. 393-399, 2006.

SANTOS, B. S. The University at the Crossroad. **Human Architecture: Journal of the sociology of self-knowledge**, v. X, n. 1, p. 7-16, 2012.

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.

STARKEY, K.; TIRATSOO, N. **The Business Schools and the Bottom Line**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2007.

STURDY, A.; BROCKLEHURST, M.; LITTLEJOHNS, M.; WINSTANLEY, D. Management as a (self) confidence trick – the impact of management ideas and education. **Organization**, v.13, n.6, p.841-860, 2006.

SCHNEIDER, S. C. National vs. corporate culture: Implications for human resource management. **Human Resource Management**, v.27, n.2, p. 231–246, Summer, 1988.

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

SELZNICK, P. **TVA and the grass roots**. New York: Harper and Row, 1966.

SEN, J. A.; ANAND, A. E.; PETER W. (Eds.) **World Social Forum: Challenging Empires**. New Delhi: The Viveka Foundation, 2004.

SHEEHAN, P. W. **International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research: Global Pedagogies**. Springer. Netherlands, 2005.

SHENKAR, O. Cultural distance revisited: Towards a more rigorous conceptualization and measurement of cultural differences. **Journal of International Business Studies**, v.32, n.3, p. 519–535, 2001.

SHENKAR, O.; LUO, Y.; YEHESEKEL, O. From “distance” to “friction”: substituting metaphors and redirecting intercultural research. **Academy of Management Review**, v.33, n.4, p. 905-923, 2008.

SHOHAT, E. Notes on the Postcolonial. **Social Text**, v.31/32, Third World and Post-Colonial Issues, p. 99-113, 1993.

SIGGELKOW, N. Persuasion with Case Studies. **Academy of Management Journal**, v.50, n.1, p. 20-24, 2007.

SILVERMAN, D. **Interpreting qualitative data**. London: Sage, 1993.

SKLAIR, L. **The Transnational Capitalism Class**. Oxford: Blackwell, 2001.

SONDERGAARD, M. Hofstede’s Consequences: A Study of Reviews, Citations and Replications, **Organization Studies**, v.15, n.3, p. 447-456, 1994.

SOUDIEN, C. Inside but below: The puzzle of education in the global order. In: **International Handbook on Globalization, Education and Policy Research**. Global Pedagogies. Springer. Netherlands, 2005.

SOY, S. K. **The case study as a research method**. University of Texas. 1997. Disponível em <<http://www.gslis.utexas.edu/~ssoy/useusers/1391d1b.htm>>, acesso em 24 out. 2011.

SPINK, P. **Reforming the State: Managerial Public Administration in Latin America**. London: Lynne Rienner Publishers, 1999.

SPIVAK, G. **A Critique of Postcolonial Reason: Towards a History of the Vanishing Present**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1999.

SPIVAK, G. **An Aesthetic Education in the Era of Globalization**. Harvard University Press: Cambridge, MA, 2012.

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

STARKEY, K; HATCHUEL, A.; TEMPEST, S. **Rethinking the Business School**. **Journal of Management Studies**, v.41, n.8, p. 1521-1531, 2004.

STEFFY, B. D.; GRIMES, A. J. A Critical Theory of Organization. **Academy of Management Review**, v. 11, n. 2, p. 322-336, 1986.

STEVESON, W. B. **Narrative of Twenty Years Residence in South America**, cited in Loomba 1998, 1825.

STIGLITZ, J. E. **Globalization and its contents**. New York: WW Norton and Company, 2003.

SUAREZ, F. La dependência científica y su relacion com la dependência cultural y tecnologica. In: SUÁREZ, F.; CIAPUCCIO, H. et al. **Autonomia nacional o dependencia: la política científico-tecnológica**, Buenos Aires: Paidós, 1975, p. 149-60.

SUBRAMANI, S.; KEMPNER, K. Malaysian Higher Education: Captive or Post-Western? **Australian Journal of education**, v.46, n.3, p. 231-254, 2002.

THOMPSON, W.; REVEUNY, R. **Limits to globalization: North-South Divergence**. London: Routledge, 2009.

THRIFT, N. **Knowing capitalism**. London: Sage, 2005.

TIBI, B. Culture and Knowledge: The Politics and Islamisation of Knowledge as a Postmodern Poject? The Fundamentalism Claim to De-Westernization. **Theory, Culture and Society**, v.12, n.1, p. 1-24, 1995.

TIRATSOO, N. The 'americanization of management education in Britain'. **Journal of Management Inquiry**, v.13, n.2, p. 118-26, 2004.

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

TOENNIES, F. **Community and society**. New York: Harper & Brown, 1957.

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

TRIANDIS, H. **The Analysis of Subjective Culture**. New York: Wiley, 1972.

TRIUM Global Executive MBA. Disponível em: <http://www.triუმemba.org/>, acesso em: 26/11/11.

- TSING, A. L. **Friction: An ethnography of global connection**. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2005.
- TSUI, A. S. Contributing to global management knowledge: A case for high quality indigenous research. **Asia Pacific Journal of Management**, v.21, p. 491-513, 2004.
- TSUI, A. S. From Homogenization to Pluralism: International Management Research in the Academy and Beyond. **Academy of Management Journal**, v. 50, n.6, p.1353-1364, 2007.
- TUCKER, V. The Myth of Development. In: MUNCKS, R.; O'HEARN, D. (Eds.). **Critical Development Theory**, p. 1-26. London: Zed Books, 1999.
- UNCTAD. **World investment report 2011: Higher Education – developing countries**. New York: Geneve, United Nations, 2011.
- USUNIER, J. C. **International & Cross-Cultural Management Research**. Sage: Publications, 1998.
- VIEIRA, M. M. F. Por uma boa pesquisa (qualitativa) em administração. In: **Pesquisa Qualitativa em Administração**. Rio de Janeiro: Editora: FGV, 2004.
- VIRMANI, A. **Economic performance, power potential and global governance: Towards a new international order**. New Delhi: Indian Council for Research on International Economic Relations, Dec. 2004.
- VISWANATHAN, G. **Masks of Conquest**. New York: Columbia University Press. 1989.
- WAITE, D.; MOOS, L.; LEW, C. Globalization and its effects on educational leadership, higher education and educational policy. In: ZAJDA, J. **International Handbook on Globalization, Education and Policy Research: Global Pedagogies**. Springer: Netherlands, 2005.
- WALLERSTEIN, I. The rise and demise of the capitalist world system. **Comparative Studies in Society and History**, v.16, n.4, p. 387-415, 1974.
- WALLERSTEIN, I. **The modern world system**, New York: Academic Press, 1976.
- WARHUST, R. Managers 'practice and managers' learning as identity formation: reassessing the MBA contribution. **Management Learning**, v.42, n.3, p. 261-278, 2011.
- WEBER, Y.; SHENKAR, O.; RAVEH, A. National and corporate cultural fit in mergers/acquisitions: An exploratory study. **Management Science**, v.42, n.8, p. 1215–1227, 1996.
- WEDLIN, L. **Ranking business schools**. Cheltenham, UK: Edgar Elgar, 2006.
- WELCH, C.; PIEKKARI, R.; PLAKOYIANNAKI, E.; PAAVILAINEN, E. Theorising from case studies: Towards a pluralist future for international business research. **Journal of International Business Studies**, v.42, p. 740-762, 2011.
- WESTWOOD, R. Appropriating the Other in the Discourses of Comparative Management. In: WESTWOOD, R.; LINSTED, S. (Eds.). **The language of Organization**, p. 241-282. London: Sage, 2001.

- WESTWOOD, R.; EVERETT, J. Culture's Consequences: A Methodology for Management Studies in South East-Asia? **Asia-Pacific Journal of Management**, v.4, n.3, p. 187-202, 1987.
- WESTWOOD, R.; JACK, G. Manifesto for a post-colonial international business and management studies: a provocation. **Critical Perspectives on International Business**, v.3, n.3, p. 246-265, 2007.
- WHITE, W. Talk about school: education and the colonial Project in French and British West Africa. **Comparative Education**, v.32, n.1, p. 9-26, 1996.
- WILLIAMSON, P. J.; ZENG, M. Chinese multinationals: emerging through new global gateways. In: RAMAMURTI, R.; SINGH, J. **Emerging Multinationals in Emerging Markets**. Cambridge University Press, 2009.
- WILSON, D. **Technological Education**: Broad-based Technological Education and Computer Studies. Toronto:Ontario Ministry of Education and Training, Reform of Secondary School Curriculum, 1997.
- WILSON, D. The Future of Comparative and International Education in a Globalized World. In: BRAY, M. (Ed.). **Comparative Education: Continuing Traditions, New Challenges, and New Paradigms**. Dordrecht: Springer Academic Publishers, 2003.
- WILSON, D. The education and Training of knowledge workers. In: ZAJDA, J. **International Handbook on Globalization, Education and Policy Research**: Global Pedagogies. Springer: Netherlands, 2005.
- WILSON, D.; PURUSHOTHAMAN, R. **Dreaming with the Brics**: The path to 2050. New York: Goldman Sachs, (Global Economics Paper n.99). Oct., 2003.
- WOHLFORTH, W. The stability of a unipolar world. **International Security**, v.24, n.1, p. 4-41, 1999.
- YAMAZAKI, Y.; KAYES, D. C. An experiential approach to cross-cultural learning: A review and integration of competencies for successful expatriate adaptation. **Academy of Management Learning and Education**, v.3, n.4, p. 362-379, 2004.
- YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4 ed. São Paulo: Bookman, 2001.
- ZAJDA, J. Globalization, education and policy: changing paradigms. In: ZAJDA, J. **International Handbook on Globalization, Education and Policy Research**: Global Pedagogies. Springer: Netherlands, 2005a.
- ZAJDA, J. **International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research. Global Pedagogies**. Springer. Netherlands, 2005b.
- ZIMMERMAN, J. L. **Can American Business Schools Survive?** Rochester, NY: Unpublished manuscript. Simon Graduate School of Business Administration, 2001.
- ZIZEK, S. Multiculturalism, or the Cultural Logic of Multidimensional Capitalism. **New Left Review**, I/225, September-October, 1997.

## APÊNDICES

### **Apêndice A – Roteiro aplicado para os professores, coordenadores e diretor de módulo e membros do quadro administrativo do programa na Inglaterra**

Theme: The role of emerging countries in the production and consumption of knowledge management in the IMPM's internationalization process.

Interviewed - Date -Time -

1 – What is the aim, in your perception, of the IMPM's internationalization process to the emerging countries?(Specifically to Brazil, in South America)

- Since the beginning (1995) India was in the program.
- Brazil and China arrived recently (2009 – 2011)

2 – How does the internationalization process to emerging countries influence this program by introducing local participants and local partners?

- In your perception does exist a connection (or a balance) between the number of participants coming from emerging countries and the path of IMPM internationalization?
- How the partners (institutions and organizations) in the emerging countries contribute to the program?

3 – As a faculty member or an ex-faculty member, what is in your opinion, the importance attributed to local management knowledge in what regards the proposal of this program?

4 – What is your perception about the impact that the experience in emerging countries brings to participants and the program?

5 – In your perception what kind of transformation can occur with program participants, and their organizations, as they passed by the experiences of the modules in emerging countries?

6 – There is a discussion and/or an official return of the program on this issue? Especially in what regards to the planning of the following cycles?

## Apêndice B – Roteiro aplicado em 2012 aos diretores de ciclo e coordenadores do IMPM de forma geral

Research project theme

### **The Internationalization of a Masters in Management Program: The case of International Master Program in Practice Management – IMPM**

---

**Ana Celano**

Supervisor: Ana Guedes

1. What was the motivation for the IMPM's internationalization?

2. Why was there a shift in the internationalization process to emerging countries?

3. How did the transition of partnership from institutions in Japan and France to the current partners in China and Brazil progress?

4. What is the set of criteria for the selection of the content adopted on this program? Does the shift in the partnerships change the content criteria? How is the local management knowledge contemplated?

5. How is the internationalization process reflected in the demand for participants of different nationalities?



## **Apêndice C – Roteiro aplicado em 2013 aos diretores de ciclo e coordenadores do IMPM de forma geral**

Research project theme

### **The Internationalization of a Masters in Management Program: The case of International Master Program in Practice Management – IMPM**

---

**Ana Celano**

Supervisor: Ana Guedes

1. What is the aim, in your view, of the internationalization of the IMPM in favor of emerging countries?

2. How does the internationalization process in favor of emerging countries influence the program by introducing local participants and local partners in management knowledge?

3. As module directors or modules coordinators, what in your opinion is the importance attributed to local management knowledge in what regards the proposal of this program?

4. What is your perception of the impact of the insights from emerging countries brings to participants and the program?

## Apêndice D – Roteiro aplicado em 2012 aos participantes do programa

Your name: \_\_\_\_\_

I would like very much if you could take a few minutes to answer some questions about my doctor research project.

Research project theme

### **The Internationalization of a Masters in Management Program: The case of International Master Program in Practice Management – IMPM**

**Ana Celano**

Supervisor: Ana Guedes

1. Why did you or your company choose to participate in the IMPM? Did you have influence on this decision?

2. Why haven't you chosen a typical or other competing global MBA?

3. What were your initial expectations for this program?

4. How does the fact that the program is held in several countries, including in emerging countries, contribute, in your opinion, to a better understanding of these cultures and local management practices?

5. Have local management issues in Brazil, India and China contributed, in your opinion, to a different learning process? Why?

6. Has the contact with participants, faculty, managers and people from other countries influenced your perspective on previous management issues?

7. Since this is the last module, to what extent have your initial expectations been fulfilled?

8. Was there a change to your world view as a consequence of this program? Or in your management practices? How did this happen?

## **Apêndice E – Roteiro 2013 aplicado aos dirigentes da instituição parceira do IMPM no Brasil**

1 – Gostaria de ouvir, por favor, como aconteceu o processo de negociação com o IMPM desde o seu início?

2 – Em sua opinião, por que houve interesse do IMPM pelo Brasil e pela EBAPE/FGV?

3 – O que tem levado, em sua opinião, programas de educação em gestão a procurar parcerias com instituições de países emergentes?

- Apenas o avanço econômico e a projeção mundial destes países?

- Podem existir outros interesses? Ou esses demais interesses como os culturais e os relacionados ao conhecimento local em gestão estão subordinados ao fator econômico?

- A cúpula do IMPM deixou claro nas negociações o interesse em montar um módulo Brasil focado em conhecimento local?

- Pode perceber por parte da cúpula do IMPM um entendimento diferente entre “cultura” e “conhecimento local em gestão”?

4 – Existe no contrato uma estimativa de duração desta parceria?

5 – Em sua opinião que pontos do contrato poderiam ser destacados como os mais significativos?

- Houve algum aspecto da negociação que tenha particularmente chamado sua atenção?

- A EBAPE possui outras parcerias internacionais semelhantes? Quais? Pode notar diferenças entre elas?

6 – Em sua percepção, as instituições parceiras do IMPM, a exemplo da EBAPE, contribuem de forma ativa como facilitadores para a disseminação e desenvolvimento de um conhecimento local em gestão? Existe este espaço? Isso foi discutido no início das negociações?

7 – Existe algum mecanismo de avaliação realizado pela EBAPE/FGV sobre os resultados do IMPM no Brasil? Existiu algum retorno sobre o envolvimento do Brasil no programa após estes dois anos de atividades?

## Apêndice F – Roteiro aplicado em 2013 aos participantes do programa

Name:

Thanks for taking a few minutes to answer these questions!

This data collection is part of my doctoral research project on “the role of emerging countries in the production and consumption of management knowledge in the internationalization process of management education programs” at EBAPE/FGV.

**We may reinforce that all information will be strictly confidential, and there is no need for you to be named in the research report, which will be used strictly for academic purposes. Do you agree to participate?**

- 1 – Why have you or your company to participate in the IMPM Program? Did you have any influence on this decision?
- 2 – Why haven't you or your company selected other competing global MBA Program? What was the most important aspect in this decision?
- 3 – This is an international program with modules in three emerging countries (India, China and Brazil). Have these modules influenced your decision? Why?
- 4 – How the fact that the program is held in several countries, including emerging countries, contribute to a better understanding of these cultures and their management practices?
- 5 – Could you notice examples of local management practices through the activities in the modules in emerging countries? Could you identify that in the companies' visits, pre-readings, lectures or classroom activities?
- 6 – In your opinion, were local cultural, social or economic issues in visited emerging countries worked synergistically in the classroom in order to provide an understanding of the impact of these issues in local management practices?
- 7 – Regarding the previous question, what is your perception comparatively of the modules in India, China and Brazil? Which are the main differences that can be highlighted between these modules?
- 8 – Has the contact with professors, other participants and local people, in the countries visited during the program, influenced your perspective regarding management issues?

9 – In your opinion which is more important to the multicultural aspect of the program, to visit different countries or have a multicultural set of participants?

10 – From the academic experience obtained in the IMPM, especially in the modules in India, China and Brazil, do you believe that you will use the knowledge, theories and local authors of these countries in your dissertation?

11 – In your opinion, what kind of practical transformation may happen with participants and their organizations after their experiences in the IMPM?

## Apêndice G – Roteiro em português aplicado em 2013 aos participantes brasileiros do programa

Nome:

Thanks for taking a few minutes to answer these questions!

This data collection is part of my doctoral research project on “the role of emerging countries in the production and consumption of management knowledge in the internationalization process of management education programs” at EBAPE/FGV.

**We may reinforce that all information will be strictly confidential, and there is no need for you to be named in the research report, which will be used strictly for academic purposes. Do you agree to participate?**

- 1 – Por que sua empresa resolveu participar do IMPM? Como se deu sua participação nesse processo decisório?
- 2 – Por que sua empresa, ou você, não optaram por um MBA tradicional? O que pesou nessa decisão?
- 3 – O fato de o programa ser internacional e ter módulos em três países emergentes (Índia, China e Brasil) foi importante nesta escolha? Por quê?
- 4 – Em sua opinião, o fato do programa ser internacional e estar presente (com aulas presenciais) em 3 países emergentes contribuiu para um melhor entendimento das culturas e dos conhecimentos e práticas em gestão desses locais?
- 5 – Através das experiências dos módulos nos países emergentes, você conseguiu perceber alguma diferença em práticas locais de gestão? Ou alguma forma peculiar de lidar com o conhecimento em gestão? Poderia identificar como e de que forma isso aconteceu? Através de visitas a empresas? Através das leituras prévias e obrigatórias disponibilizadas? Contato com questões genéricas vivenciadas no dia a dia do local? Palestras ou trabalhos desenvolvidos em sala de aula?
- 6 – Em sua percepção, as questões locais, sejam elas culturais, sociais ou econômicas dos países emergentes visitados, foram trabalhadas de forma sinérgica, em sala de aula, de maneira a proporcionar um entendimento do impacto dessas questões nas práticas de gestão desses países?

- 7 – Qual foi sua percepção quanto à questão acima comparando os módulos de Índia, China e Brasil? Quais as principais diferenças que podem ser ressaltadas entre esses módulos?
- 8 – O contato com professores, colegas e pessoas locais, nos países visitados durante o programa, influenciou sua perspectiva relacionada às questões de gestão?
- 9 – O que você acredita ser mais importante para o componente multicultural do programa, o contato com colegas de diversas nacionalidades ou a visitas a diferentes países?
- 10 – A partir da experiência acadêmica adquirida no IMPM, principalmente nos módulos Índia, China e Brasil, você acredita que utilizará conhecimentos, teorias e autores locais desses países em sua dissertação?
- 11 – Em sua opinião, que tipo de transformação pode ocorrer, na prática, com os participantes e suas organizações, depois de passarem pelo IMPM?



## Apêndice H - Bibliografias utilizadas nos módulos do programa IMPM

### Quadro 6 - Inglaterra

INGLATERRA				
	Título	Autor	Publicação	Notas
1	CRAFTING STRATEGY	Henry Mintzberg	The McKinsey Quarterly SUMMER 1988	
2	PUBLIC REFLECTION AS THE BASIS OF LEARNING	Joseph A. Raelin	Management Learning March 2001 Sage Publications Vol. 32 (1): 11-30	
3	THE FIVE MINDS OF A MANAGER	Jonathan Gosling Henry Mintzberg	Harvard Business Review November 2003	
4	DOUBLE LOOP LEARNING IN ORGAN- IZATIONS by uncovering their own hidden theories of action, managers can detect and correct errors	Chris Argyris	Harvard Business Review Sep – Oct 1997	
5	FROM REFLECTION TO PRACTICAL RE- FLEXIVITY: EXPERI- ENTIAL LEARNING AS LIVED EXPERIENCE Chapter 3	Ann L. Cunliffe Mark Easterby-Smith	Organizing Reflection	Taken from: Cunliffe A and Easterby-Smith MPV, 2004, 'From reflection to practical reflexivity: experien- tial learning as lived experience', in Organ- izing Reflection, (eds) Reynolds PM and Vince R, Ashgate Publishing, Aldershot, pp. 30-46.
6	THE NEW BOUNDA- RIES OF THE “BOUND- ERYLESS” COMPANY	Larry Hirschhorn Thomas Gilmore	Harvard Business Review Reprint 92304 May-June 1992	
7	MANAGING EXCEPTI- ONALLY	Henry Mintzberg	Organization science Vol. 12, No. 6 Nov-Dec 2001	

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota: Módulo realizado na Inglaterra, na Universidade de Lancaster, todo o material de leitura foi de origem anglo-saxônica.

## Quadro 7 - Canadá

CANADÁ				
	Título	Autor	Publicação	Notas
1	HOW TO PLAY TO YOUR STRENGTHS	Laura M. Roberts Gretchen Spreitzer Jane Dutton Robert Quinn Emily Heaphy Brianna Barker	Harvard Business Review www.hbr.org Managing yourself January 2005	
2	MANAGING ONESELF	Peter F. Drucker	Harvard Business Review www.hbr.org Best HBR 1999 January 2005	
3	A COMPLEXITY SCIENCE PRIMER: What is Complexity Science and Why Should I Learn About It?	B. Zimmerman Curt Lindberg Paul Plsek	Excerpt From: EDGE-WARE: LESSONS FROM COMPLEXITY SCIENCE FOR HEALTH CARE LEADERS, 1998, DALLAS, TX: VHA INC. PP. 3-20	
4	Spotlight on managing complex organizations EMBRACING COMPLEXITY An interview with Michael J. Mauboussin	Tim Sullivan	Harvard Business Review www.hbr.org September 2011 Reprint R1109E	
5	Spotlight on managing complex organizations LEARNING TO LIVE WITH COMPLEXITY An interview with Michael J. Mauboussin	Gökçe Sargut Rita Gunther McGrath	Harvard Business Review www.hbr.org September 2011 Reprint R1109E	
6	LEARNING FROM PRACTICE: THE MANAGEMENT EXCHANGE	Simon Western Jonathan Gosling	...	<i>Mindsets for Managers</i> www.impm.org
7	LEARNING FROM EVIDENCE IN A COMPLEX WORLD	John D. Sterman	American Journal of Public Health March 2006, Vol. 96, No. 3 Peer Reviewed Public Health Matters	
8	NEGOTIATION	Leigh L. Thompson Jiunwen Wang Brian C. Gunia	Annu. Rev. Psychol. 2010. 61:491–515 First published online as a Review in Advance on October 7, 2009 <i>The Annual Review of Psychology</i> is online at <a href="http://psych.annualreviews.org">psych.annualreviews.org</a> by MCGILL UNIVERSITY LIBRARIES on 08/23/12.	

9	ORGANIZATION DESIGN: FASHION OR FIT?	Henry Mintzberg	Harvard Business Review www.hbr.org January-February 1981 Reprint 81106	
---	-----------------------------------------	-----------------	----------------------------------------------------------------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota: Módulo realizado no Canadá, na Universidade de McGill, todo o material de leitura foi de origem anglo-saxônica.

## Quadro 8 - Índia

ÍNDIA				
	Título	Autor	Publicação	Notas
1	INDIA: RICHER, POORER, HOTTER, ARMED	Mira Kamdar	World Policy Institute World Policy Journal FALL 2008	
2	FROM MIDNIGHT TO THE MILLENNIUM AND BEYOND: DEMOCRACY AND IDENTITY IN TODAY'S INDIA	Shashi Tharoor	Center for the Advanced Study of India University of Pennsylvania CASI Occasional Paper Number 21 July 2004	
3	MACRO SIGNALS FLASHING RED - The indian economy is stumbling towards a major crisis, but who cares?	Shankar Acharya	...	Business standard
5	OS DESAFIOS DA PRODUÇÃO DE CO-NHECIMENTO EM ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL <sup>1</sup> <i>THE CHALLENGES OF MANAGEMENT KNOWLEDGE PRODUCTION IN BRAZIL</i>	Carlos O. Bertero Rafael Alcadipani Sandro Cabral Alexandre Faria Luciano Rossoni	Cadernos EBAPE.BR v. 11, nº 1, Opinião 1 Rio de Janeiro Mar. 2013	
6	Rethinking Authority and Legitimacy in Strategy: A Perspective from an Emerging Economy	Alex Faria Robin Wensley	Canadian Journal of Administrative Sciences Revue canadienne des sciences de l'administration 2011 Published online in Wiley Online Library (wileyonlinelibrary.com).	
7	The Chandler–Furtado case: a de-colonial re-framing of a North/South (dis)encounter	Sergio Wanderley Alex Faria	Management & Organizational History M&OM © The Author(s) 2012 Reprints and permission: sagepub.co.uk/journalsPermissions.navmoh.sagepub.com	

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota: Módulo realizado na Índia, na Universidade de Bangalore, 100% foram de leitura de autores indianos e brasileiros (não considerando os co-autores), sendo 50% de autores indianos e 50% de autores brasileiros.

### Quadro 9 - China

CHINA				
	Título	Autor	Publicação	Notas
1	CLIENT'S INFLUENCE ON IT OUTSOURCING VENDORS' OPERATIONAL CAPABILITIES: A RELATIONSHIP LEARNING PERSPECTIVE <sup>1</sup>	Fang Su Ji-Ye Mao	School of Business Renmin University of China	To appear in the Proceedings of Pacific-Asia Conference on Information Systems, 2013.
2	MARKET CHOICES OF A CHINESE OUTSOURCING VENDOR: THE CASE OF CHIL-TECH	Fang Su Ji-Ye Mao	School of Business Renmin University of China	

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota: Módulo realizado na China, na Universidade de Renmim, 100% do material de leitura foram de autores chineses.

### Quadro 10 - Brasil

BRASIL				
	Título	Autor	Publicação	Nota
1	CONTEXT AND ACTION IN THE TRANSFORMATION OF THE FIRM	Andrew M. Pettigrew	Journal of Management Studies November 1987	
2	BAD MANAGEMENT THEORIES ARE DESTROYING GOOD MANAGEMENT PRACTICES	Sumantra Ghoshal	Academy of Management Learning and Education – Vol. 4, No. 1 – 75-91 March 2005 Sage Publications Vol. 32 (1): 11-30	
3	THE MODERNIZATION OF BRAZIL'S PUBLIC ADMINISTRATION SYSTEM AND THE IMMOVABILITY OF TRADITIONAL PRACTICES*	Paulo Roberto Motta	Harvard Business Review November 2003	*A summary of two articles: “ Dificuldades e Possibilidades da Administração Pública nos Últimos 70 Anos, Revista do Serviço Público, v.II,p.19-27, 2007, e A Modernização da Administração Pública Brasileira nos Últimos 40 anos, Revista de Administração Pública -RAP, v.ed. esp., p.87-96,2007.
4	MANAGING CULTURES Values, practices, everyday organization life Chapter 6	...	LIVRO – Managing people in organizations Part One	
5	MANAGING POWER, POLITICS AND DECISION-MAKING IN ORGANIZATIONS Resistance, empowerments, ethics Chapter 7	...	LIVRO – Managing people in organizations Part One	(Taken from: Cunliffe A and Easterby-Smith MPV, 2004, 'From reflection to practical reflexivity: experiential learning as lived experience', in Organizing Reflection, (eds) Reynolds PM and Vince R, Ashgate Publishing, Aldershot, pp 30-46.)
6	Chapter 7 - WHAT IS CULTURE?	Edgar H. Schein	LIVRO - Current Inquiries	
7	WHAT HOLDS THE MODERN COMPANY TOGETHER?	Rob Goffee Gareth Jones	Harvard Business Review Nov – Dec 1996	
8	POWER DYNAMICS IN ORGANIZATIONS		Harvard Business Review Rev. March 22, 1995	
9	DONNA DUBINSKY	Todd D.	Harvard Business Review	

	AND APPLE COMPUTER, INC (A)	Mary Gentile	Rev. December 11, 1993	
10	ON STUDYING ORGANIZATIONAL CULTURES	Andrew M. Pettigrew	©1979 by Cornell University. December 1979. volume 24	
11	TUPANDI PICKS ITSELF UP BY ITS BOOTSTRAPS	Peter Spink	Center for Public Administration and Government Escola de Administração de Empresas de São Paulo Fundação Getulio Vargas	
12	FOSTERING “WHY NOT?” SOCIAL INITIATIVES — BEYOND BUSINESS AND GOVERNMENT	Henry Mintzberg Guilherme Azevedo	Social Initiatives to Changing the World September 2010	
13	INTEGRATED MANAGEMENT OF INTANGIBLE ASSETS (IMIA)	Marco Tulio Zanini Carmen Migueles	Fundação Don Cabral – FDC Developing executives and companies June 2009	
14	THE KNOWING ORGANIZATION AS LEARNING ORGANIZATION	Chun Wei Choo	Education + Training Volume 43. Number 4/5. 2001. pp. 197±205 University Press	The research register for this journal is available at <a href="http://www.mcbup.com/research_registers">www.mcbup.com/research_registers</a> The current issue and full text archive of this journal is available at <a href="http://www.emerald-library.com/ft">http://www.emerald-library.com/ft</a>
15	THE KNOWING ORGANIZATION: HOW ORGANIZATIONS USE INFORMATION TO CONSTRUCT MEANING, CREATE KNOWLEDGE AND MAKE DECISIONS	C W CHOO	International Journal of Information Management, Vol. 16, No. 5, pp. 329-340, 1996	
16	BRAZIL AS AN INTERMEDIATE STATE AND REGIONAL POWER: action, choice and responsibilities	Maria Regina Soares de Lima Mônica Hirst	International Affairs 82, 2006	
17	BRAZIL AND THE NEW GLOBAL ORDER	Andrew Hurrell	Article for Current History January 2010	
18	GLOBALIZATION, EMERGING POWERS, AND THE FUTURE OF CAPITALISM	Theotônio dos Santos	Latin American Perspectives <a href="http://lap.sagepub.com">http://lap.sagepub.com</a> Latin American Perspectives 2011 38: 45 Originally published online 13 December 2010 Published by: Sage Publi-	

			cations <a href="http://www.sagepublications.com">www.sagepublications.com</a>	
19	DEVELOPMENT BANKS IN THE FINANCIAL- LIBERALIZATION ERA: THE CASE OF BNDES IN BRAZIL	Jennifer Hermann	Cepal Review 100 April 2010	

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota: Módulo realizado no Brasil, na Ebape, 58% de material de leitura foram de origem anglo-saxônica, 27% de origem brasileira, 10% de origem chinesa e 5% de origem indiana.