

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

MAPEANDO OS CAMINHOS DA INTERNACIONALIZAÇÃO DE
INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO BRASIL

Eduardo Pinheiro de Souza

Orientadora: Profa. Dra. Maria Tereza Leme Fleury

SÃO PAULO

2008

Profa. Dra. Suely Vilela
Reitora da Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Carlos Roberto Azzoni
Diretor da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade

Prof. Dr. Isak Kruglianskas
Chefe do Departamento de Administração

Prof. Dr. Lindolfo Galvão de Albuquerque
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Administração

EDUARDO PINHEIRO DE SOUZA

**MAPEANDO OS CAMINHOS DA INTERNACIONALIZAÇÃO DE INSTITUIÇÕES
DE ENSINO SUPERIOR DO BRASIL**

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

Orientadora: Profa. Dra. Maria Tereza Leme Fleury

SÃO PAULO

2008



FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Seção de Processamento Técnico do SBD/FEA/USP

Souza, Eduardo Pinheiro de

Mapeando os caminhos da internacionalização de instituições de ensino superior do Brasil / Eduardo Pinheiro de Souza. – São Paulo, 2008.

233 p.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, 2008

Bibliografia

1. Internacionalização de empresas 2. Empresas multinacionais
3. Ensino superior 4. Globalização I. Universidade de São Paulo.
Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. II. Título.

Aos meus pais e irmãos, por serem os
melhores companheiros para trilhar
esta fascinante jornada que é a vida.

À minha esposa Cristina, porque tenho,
em nosso amor, todos os sonhos do mundo.

À minha filha Laís, que torna divina a minha
experiência como ser humano e pai

Com a pequena experiência que tenho como pai, tive a oportunidade de “engravidar” mais uma vez com o mestrado. A gestação é mais longa, mas com as mesmas alegrias e dores de um processo tão rico de crescimento e amadurecimento de vida. É momento de agradecer às pessoas que tiveram muita importância na geração desta dissertação.

À Profa. Maria Tereza, que me abriu as portas da carreira acadêmica e cujo exemplo inspirador de pesquisadora estimula e incentiva jovens pesquisadores a trilharem seus próprios caminhos pelo mundo do conhecimento e da ciência.

Aos meus pais, que sempre me incentivaram no caminho do conhecimento e já sabiam do valor da educação muito antes de qualquer recomendação dos relatórios de organismos multilaterais. Aos meus irmãos, por serem eternos companheiros na minha trajetória de vida.

À minha esposa Cristina, com quem aprendo todos os dias a amar cada vez mais e a compartilhar tudo o que tenho de mais precioso. À minha mais nova professora, minha filha Laís, com quem aprendo a ser pai e a pensar nas lições que podem ser mais valiosas para o seu aprendizado como ser humano.

A Jaty Godoy e Luiz Antônio Campos, com quem estou aprendendo a combinar gestão com a arte do empreendedorismo e que são exemplos de vida e iniciativa empresarial dignos de nota.

Aos professores e amigos da FEA de tantas lições a aprender: Arnaldo Nogueira, Moacir Miranda, Ana Ikeda, Cristina Limongi, André Fischer, Joel Dutra, Lindolfo de Albuquerque, Regina de Almeida e Valéria Lourenção.

Aos professores e amigos da Poli, que tanto me apoiaram e incentivaram para o início da carreira acadêmica: Osvaldo Nakao, Amilton Sinatora, Afonso Fleury, Sidney Martini, Vahan Agopyan, Patrícia e Shigueharu Matai, Giuliano Olguin, Francisco Burani, Nicola Pacileo, Sokan Young, Kamal Mattar, Joaquim Pereira, Reinaldo Yonamine e Francisco Landi (*in memoriam*).

Aos meus amigos da pós-graduação pelos momentos especiais que compartilhamos: Daniel Carrasqueira, Marcos Oliveira, Adílson Dorta, Claudinei de Paula, Carlos Amorim, Victor Martinez, Eduardo Caruso, Roberto Kenicke e Ademar Orsi.

Aos pesquisadores Cláudio Ferreira, Emília Alonso, Francisco Leite, Igor Silva e Liliane Kafler pelas contribuições especiais e aos entrevistados pelo interesse e participação na pesquisa.

E ao mestre de todas as coisas, Deus, que nos permite aprender com este milagre chamado vida para realizarmos uma missão única e especial.

**“A nossa verdadeira
nacionalidade é a humanidade.”**

H.G. Wells

RESUMO

Este estudo objetiva compreender como ocorre o processo de internacionalização de uma instituição de ensino superior (IES) brasileira. Em um cenário globalizado em que a competição se acirra para os países e para as empresas e que depende cada vez mais da geração do conhecimento, as IES passam a ter um papel destacado na formação de pessoas com alta qualificação e na geração de conhecimento para os sistemas de inovação dos países. Foi conduzida uma pesquisa exploratória e qualitativa que adotou como estratégia o estudo de caso múltiplo com quatro IES brasileiras e suas diferentes formas de internacionalização: i) a celebração de convênios internacionais da Universidade de São Paulo (USP); ii) a aquisição de participação acionária no *New College of California* (NCC) pelo Centro Universitário Campo Grande (UNAES); iii) a aquisição de participação acionária na Universidade Anhembi Morumbi (UAM) pela rede internacional de universidade Laureate e iv) a formação de *joint venture* entre a Kroton Educacional e o grupo Apollo para a criação da Faculdade Pitágoras e também dos seus convênios internacionais com outras universidades. Foram empregadas as técnicas de investigação de análise documental, entrevistas focadas e observação direta. A estratégia analítica adotada foi baseada em proposições teóricas para organizar as evidências coletadas para responder às perguntas de pesquisa. Como a internacionalização de IES consiste em um fenômeno complexo, foi necessário articular três conjuntos de conceitos provenientes de diferentes referenciais teóricos, considerando-se: i) conceitos de internacionalização de IES e globalização com base na visão de organismos multilaterais como Banco Mundial, OCDE e UNESCO; ii) aspectos da internacionalização de empresas com base na abordagem econômica da teoria de internacionalização de empresas de Rugman e Verbeke; e iii) conceitos do campo teórico de Ensino Superior Internacional. Os resultados apresentados por este estudo indicam os elementos principais que caracterizaram a forma como ocorreu o processo de internacionalização das IES analisadas, com destaque para: i) detenção de uma visão estratégica que contemple, pelo menos em parte, os conceitos dos organismos multilaterais; ii) formação de competências organizacionais alinhadas com a natureza das IES (pública e privada) e as formas de mobilidade (instituições, programas e acadêmicos) praticadas ou planejadas; iii) aproveitamento de vantagens específicas oferecidas pelo Brasil e por outros países para a instalação de atividades internacionais das IES; e iv) implementação de um conjunto de práticas de gestão da educação transnacional e acadêmica.

Palavras-chave: internacionalização de empresas, internacionalização do ensino superior, empresas multinacionais, globalização.

ABSTRACT

This study aims the comprehension of the internationalization process of Brazilian higher education institutions (HEI). As a part of a globalized world dependent on knowledge workforce to face increasing competition among countries and companies, HEI play an important role in grooming highly skilled people and providing knowledge to build up the countries' innovation systems. The results reported draw on a multi-case study involving exploratory and qualitative research to investigate four Brazilian HEI and their different ways of internationalization, namely: i) international agreements at University of Sao Paulo (USP); ii) the acquisition of equity stake in the New College of California (NCC) by the University Center of Campo Grande (UNAES); iii) the acquisition of equity stake in the Anhembi Morumbi University (UAM) by Laureate Education, Inc.; and iv) joint venture between Kroton Educational and Apollo International to fund Pitagoras Faculty and also international agreements with other universities. The analysis of data collected by means of document analysis, focused interviews and direct observation rests on theoretical propositions to organize evidences in an attempt to answer the research questions. Since HEI internationalization is a complex phenomenon, the analysis involves three sets of concepts from different theoretical backgrounds, namely: i) concepts of HEI's internationalization and globalization, as suggested by multilateral organizations such as OECD, UNESCO and World Bank; ii) concepts of internationalization of companies, as found in Rugman & Verbeke's economic approach; and iii) concepts developed within the domain of International Higher Education. The results presented by this study indicate the main elements that characterize how the analyzed HEI internationalization process occurred, such as: i) developing a strategic vision envisaging concepts emphasized by multilateral organizations; ii) building organizational competences in line with the nature of both private and public HEI and their planned or current mobility practices (of institutions, programs, and scholars); iii) exploiting specific advantages offered either in Brazil or in the countries for HEI's international activities; and iv) articulating management practices of transnational and academic education.

Keywords: *international management, international higher education, multinational enterprises, globalization.*

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	3
LISTA DE QUADROS	5
LISTA DE TABELAS	7
LISTA DE FIGURAS	8
1 INTRODUÇÃO.....	9
1.1 Objetivos da pesquisa	13
1.2 Justificativas e relevância da pesquisa.....	16
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
2.1 Globalização e internacionalização do ensino superior.....	18
2.1.1 Contexto mundial: principais transformações e tendências do ensino superior... 21	
2.1.2 Ensino superior e a sociedade do conhecimento	25
2.1.3 Crescimento da educação transnacional.....	29
2.1.4 A nova relação do Estado com o ensino superior	36
2.1.5 Liberalização do comércio de serviços de ensino superior	40
2.1.6 Comparação dos conceitos de globalização e internacionalização do ensino superior.....	43
2.2 Internacionalização de Empresas	47
2.2.1 Definição de campo teórico e abordagens.....	47
2.2.2 Teoria da internalização das empresas multinacionais	51
2.3 Ensino Superior Internacional	55
2.3.1 Definição de campo teórico e abordagens.....	55
2.3.2 Estratégias e modelos de Ensino Superior Internacional	58
2.3.3 Seleção dos elementos teóricos de Ensino Superior Internacional	62
3 METODOLOGIA.....	65
3.1 Estratégia de pesquisa.....	65
3.2 Critério de seleção dos casos	69
3.3 Protocolo de estudo de caso e processo de coleta de dados.....	71
3.3.1 Entrevistas realizadas	73
3.4 Análise dos dados	74
3.5 Questões de pesquisa	75
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	77
4.1 Universidade de São Paulo	78
4.1.1 Histórico da USP.....	78

4.1.2	Histórico do processo de internacionalização	79
4.1.3	Visão e estratégia de internacionalização.....	81
4.1.4	Vantagens específicas do país e da firma (CSA e FSA)	84
4.1.5	Atividades de internacionalização.....	85
4.2	Centro Universitário de Campo Grande (UNAES)	88
4.2.1	Histórico da UNAES	88
4.2.2	Histórico do processo de internacionalização	91
4.2.3	Visão e estratégia de internacionalização.....	95
4.2.4	Vantagens específicas do país e da firma (CSA e FSA)	97
4.2.5	Atividades de internacionalização.....	101
4.3	Universidade Anhembi Morumbi	104
4.3.1	Histórico da Universidade Anhembi Morumbi.....	104
4.3.2	Histórico do processo de internacionalização	108
4.3.3	Visão e estratégia de internacionalização.....	112
4.3.4	Vantagens específicas do país e da firma (CSA e FSA)	116
4.3.5	Atividades de internacionalização.....	120
4.4	Faculdade Pitágoras	126
4.4.1	Histórico da Faculdade Pitágoras	126
4.4.2	Histórico do processo de internacionalização	129
4.4.3	Visão e estratégia de internacionalização.....	133
4.4.4	Vantagens específicas do país e da firma (CSA e FSA)	138
4.4.5	Atividades de internacionalização.....	142
5	ANÁLISE COMPARATIVA DOS RESULTADOS.....	145
5.1	Análise comparativa da visão e estratégia de internacionalização	145
5.2	Análise comparativa das vantagens específicas do país e da firma.....	149
5.3	Análise comparativa das atividades de internacionalização	158
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
6.1	Limitações da pesquisa	167
6.2	Recomendações para futuras pesquisas	167
7	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	169
	APÊNDICE	183

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

B.A.	<i>Bachelor of Arts</i>
B.Sc.	<i>Bachelor of Science</i>
CAGR	Taxa Média Composta de Crescimento (<i>Continuous Annual Growth Rate</i>)
CCInt	Comissão de Cooperação Internacional
CESA	<i>Center for Education and Social Action</i>
CFE	Conselho Federal de Educação
CFO	Diretor Financeiro (<i>Chief Financial Officer</i>)
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPetur	Centro de Pesquisas e Estudos Turísticos
CRInt	Comissão de Relações Internacionais
CSA	Vantagens Específicas do País (<i>Country Specific Advantages</i>)
DOP	Departamento de Obras Públicas
EAD	Ensino a Distância
EN	Escolas de Negócios
ESPM	Escola Superior de Propaganda e Marketing
EUA	Estados Unidos da América
FAAP	Fundação Armando Álvares Penteado
FAM	Faculdade Anhembí Morumbi
FEA	Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da USP
FIC	Faculdades Campo Grande
FSA	Vantagens Específicas da Firma (<i>Firm Specific Advantages</i>)
GATS	Acordo Geral de Comércio de Serviços (<i>General Agreement on Trade in Services</i>)
GATT	Acordo Geral de Tarifas e Comércio (<i>General Agreement on Tariff and Trade</i>)
ICEM	Instituto de Cultura e Ensino Padre Manoel da Nóbrega
ICMS	Imposto sobre a Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços
IDE	Investimento Direto Estrangeiro
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPD	<i>Institute for Professional Development</i>
ISO	<i>International Standards Organization</i>
LB FSA	Vantagens Específicas Locais da Firma (<i>Location-Bound</i>)
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MAII	<i>Modi Apollo International Institute</i>
MBA	<i>Master of Business Administration</i>
MS	Estado de Mato Grosso do Sul
MSc	<i>Master in Science</i>
MA	Estado do Maranhão
M.A.	<i>Master of Arts</i>
MEC	Ministério da Educação
MFA	<i>Master of Fine Arts</i>
NCA	<i>North Central Association of Colleges and Schools</i>
NCC	<i>New College of California</i>
NLB FSA	Vantagens Específicas Não-Locais da Firma (<i>Non-Location-Bound</i>)
NYSE	Bolsa de Valores de Nova York (<i>New York Stock Exchange</i>)
OBTC	Organização Bandeirante de Tecnologia e Cultura
OCDE	Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico

OIT	Organização Internacional do Trabalho
OLI	Vantagens de propriedade, localização e internalização do paradigma eclético (<i>Ownership, Localisation and Internalisation</i>)
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PAI	<i>Pitagoras Apollo International</i>
PEA	População Economicamente Ativa
PIB	Produto Interno Bruto
POLI	Escola Politécnica da USP
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SCBC	<i>SoCo Biodiesel Co-op</i>
SEB	Sistema Educacional Brasileiro S.A. (Sistema COC de Ensino)
SEC	<i>Security Exchange Commission</i>
SNI	Serviço Nacional de Informação
SP	Estado de São Paulo
SPFC	São Paulo Futebol Clube
RBV	Visão Baseada em Recursos (<i>Resource-Based View</i>)
UAM	Universidade Anhembí-Morumbi
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UL	<i>University of Liverpool</i>
UNAES	União Educação Sulmatogrossense – Faculdades Campo Grande
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNIDA	<i>Universidad de la Integración de las Américas</i>
UNIP	Universidade Paulista
UPX	Universidade de Phoenix (<i>University of Phoenix</i>)
US DOE	Departamento de Educação dos Estados Unidos (<i>Department of Education</i>)
USP	Universidade de São Paulo
WASCC	<i>Western Accreditation of Schools and Colleges</i>
WIU	<i>Western International University</i>
WSI	<i>Wall Street Institute</i>

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Articulação interdisciplinar de campos teóricos	14
Quadro 2 – Principais fatores de mudanças no contexto mundial	22
Quadro 3 – Benefícios do ensino superior no desenvolvimento do Estado-nação	36
Quadro 4 – Modalidades de suprimento de serviços.....	42
Quadro 5 – Comparação de conceitos entre as fontes escolhidas	44
Quadro 6 – Tipos e descrição de abordagem para internacionalização	57
Quadro 7 – Estratégias programáticas e organizacionais de internacionalização	59
Quadro 8 – Arranjo teórico relacionado com os modelos de internacionalização do ensino superior	62
Quadro 9 - Situações relevantes para diferentes estratégias de pesquisa.....	66
Quadro 10 - Estrutura de processamento em relação aos passos de pesquisa.....	67
Quadro 11 - Relação da aplicação dos instrumentos de coleta de dados com os entrevistados	73
Quadro 12 - Descrição e públicos dos programas educacionais internacionais.....	122
Quadro 13 - Comparativo entre as visões e estratégias de internacionalização dos casos estudados	145
Quadro 14 - Comparativo entre CSA e FSA dos casos abordados	150
Quadro 15 - Comparativo das atividades de internacionalização entre os casos abordados..	159

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Projeções de matrículas no ensino superior brasileiro	10
Tabela 2 – Relação entre serviços educacionais exportados em relação ao total	35
Tabela 3 - Fluxo de mobilidade dos estudantes da USP	87
Tabela 4 - Evolutivo dos principais indicadores da Laureate	112
Tabela 5 - Evolutivo dos principais indicadores da Kroton	128
Tabela 6 - Relação de aquisições realizadas pela Kroton	128
Tabela 7 - Evolutivo das matrículas e dados de composições do Grupo Apollo	131
Tabela 8 - Evolutivo dos principais indicadores operacionais do Grupo Apollo.....	132
Tabela 9 - Evolutivo dos principais indicadores econômico-financeiros do Grupo Apollo ..	133
Tabela 10 - Comparativo de desempenho entre Grupo Apollo e Laureate	157

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema da Pesquisa	15
Figura 2 – Representação gráfica das áreas de pesquisa em internacionalização	49
Figura 3 – Tipos de FSAs e usos de CSAs.....	53
Figura 4 - Modelo processual e fractal de internacionalização	60
Figura 5 - Círculo da internacionalização: versão modificada por Knight	61
Figura 6 - Organograma da Reitoria da USP	80

1 INTRODUÇÃO

Na sociedade do conhecimento, a informação substituiu a matéria-prima, a energia e os equipamentos como principais elementos no processo de geração de valor. Nessa nova configuração da cadeia de valor, o trabalhador do conhecimento é o principal agente de alocação de capital e de riqueza (STEWART, 1997). Em conjunto com os contextos de globalização e a nova divisão mundial do trabalho, o setor de ensino superior é peça fundamental para se entender a nova dinâmica de competição e de cooperação entre nações, mercados e empresas. As cadeias de valor dos diversos setores produtivos (*i.e.*, primários, secundários e terciários) cada vez mais dependem de conhecimento e de mão-de-obra especializada. Nesse sentido, as IES, Instituições de Ensino Superior, consistem em um dos principais meios de produção de conhecimento em escala e em qualidade, bem como de formação e de especialização de profissionais. Esse setor vem acompanhando o processo de mudanças e de internacionalização da economia brasileira em ritmo acelerado, embora seja possível observar uma dinâmica própria e aspectos peculiares.

Muitos consideram que o recurso mais escasso no Brasil são as pessoas qualificadas, em todos os seus níveis. Os censos conduzidos pela OIT, Organização Internacional do Trabalho, apontam baixa escolaridade do trabalhador brasileiro em relação aos outros países da América Latina e do mundo. Atualmente, 14% dos jovens brasileiros estão matriculados no ensino superior na faixa etária de 18 a 24 anos (UNESCO, 2007, p.128), sendo que a média dos países da área da OCDE¹ é de 50% (CERI, 2004) e o plano nacional de educação prevê a meta de 30% no ano de 2010 (INEP, 2004). Essa realidade de atraso do cenário brasileiro e as mudanças que ocorrem no cenário produtivo mundial através da globalização pressionam o setor de ensino superior a se tornar mais eficiente, acessível para parcelas maiores da população e integrado com os setores produtivos brasileiros e com as cadeias de valor internacionais.

A expansão recente do ensino superior no Brasil e as altas taxas de crescimento projetadas estão relacionadas com os contextos apresentados (*i.e.*, demanda crescente por mão-de-obra qualificada e baixos índices de escolarização superior). Verifica-se que, em 2004, o setor educacional superior brasileiro movimentou aproximadamente R\$ 33,5 bilhões, com uma

¹ OCDE: Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico.

movimentação de R\$ 18,4 bilhões pelo setor público e de R\$15,1 bilhões pelo setor privado (SEB, 2007, p.127).

As altas taxas de crescimento do setor educacional brasileiro são diretamente relacionadas com a expansão do setor privado, uma vez que foram baixos os investimentos públicos no aumento da oferta de ensino superior. De acordo com Ferreira (2005), esse crescimento está associado à regulamentação promovida no setor de ensino pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (lei 9.394/96), que passou a reconhecer as IES de direito privado com fins lucrativos. Na Tabela 1, apresenta-se, para uma visão mais ampla do setor brasileiro de ensino superior, o crescimento das matrículas com valores históricos e projeções até 2010.

Tabela 1 – Projeções de matrículas no ensino superior brasileiro

Ano	Matrículas	Projeção das Matrículas	Matrículas da Rede Privada	Crescimento Anual	Crescimento Base 1997
1997	1.945.615		61%		
1999	2.369.945		65%	22%	22%
2001	3.030.754		69%	28%	56%
2003	3.887.022		71%	28%	100%
2005	4.453.156		73%	15%	129%
2006	4.676.646		74%	5%	140%
2007		6.400.000			229%
2008		7.232.000			272%
2009		8.172.160			320%
2010		9.234.548			375%

FONTE: Sinopses estatísticas do ensino superior (INEP, 1997, 1999, 2001, 2003, 2005, 2006) e Censo da Educação Superior 2003 (INEP, 2004)

De acordo com a Tabela 1, as matrículas de 2006 foram apuradas em cerca de 4,677 milhões, das quais 74% no ensino superior são da rede privada. O crescimento acumulado do setor no período de 1997 a 2006 com base nas matrículas é de 140%. Somente no período de 1997 a 2003, o crescimento verificado nas matrículas foi de 100%.

As projeções realizadas com base no censo do ensino superior do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) em 2003 não se concretizaram até o momento. Considerando-se os investimentos do MEC (Ministério da Educação) via

PROUNI² (UFMG, 2006), são projetadas mais 150 mil novas matrículas ao ano. A estimativa de 2008 indicava 4,8 milhões de matrículas (ALMEIDA, 2008), montante bem abaixo da projeção de 7,2 milhões de matrículas. Essa queda do crescimento resultou em um excesso de vagas ociosas na rede privada que acirra e intensifica ainda mais a competição no setor de ensino superior brasileiro. Não obstante, ainda permanece a demanda potencial no país, o que reflete a diferença da parcela percentual da população brasileira de 18 a 24 anos com ensino superior em relação aos outros países da América Latina. A expectativa é que o faturamento conjunto das IES privadas cresça 40% nos próximos quatro anos (ALMEIDA, 2008).

O fortalecimento do setor privado educacional atingiu seu ponto alto com a abertura do capital de alguns grupos educacionais (*e.g.*, Anhanguera, Estácio, SEB e Kroton) na bolsa de valores, o que gerou uma captação de R\$ 1,9 bilhão. Somente as aquisições no setor educacional durante o ano de 2008 somaram perto de R\$ 250 milhões, o que corresponde ao terceiro maior volume de negócios no período, inferior apenas aos dos setores de tecnologia da informação e de alimentos, bebidas e fumos.

Por outro lado, as economias desenvolvidas enfrentam problemas relativos ao seu baixo crescimento populacional, dentre os quais se encontra a redução da demanda por serviços educacionais. Uma estratégia cada vez mais valorizada para a expansão e sobrevivência das IES consiste na internacionalização de suas atividades. Apesar de ter sido uma prática comum na formação das mais antigas e destacadas universidades do mundo, o movimento de internacionalização do passado era muito diferente em relação aos dias atuais, em função do atual contexto da globalização.

Nesse cenário globalizado, cujos efeitos mais pronunciados são a competição crescente entre economias nacionais que dependem cada vez mais de conhecimento e a necessidade de se ampliar o acesso ao ensino superior para contingentes maiores da população, principalmente através de provedores privados que aportam mais recursos aos orçamentos limitados dos Estados Nacionais para a oferta de cursos, a internacionalização de IES apresenta uma grande tendência de se intensificar para criar mobilidade na oferta de ensino superior de qualidade dos países desenvolvidos para as regiões dos países em desenvolvimento, onde é alta a

² O PROUNI, Programa Universidade para Todos, foi institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de baixa renda, em cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, em IES privadas, as quais, em contrapartida, recebem isenção de alguns tributos.

demanda por serviços educacionais e há carências locais para supri-la. As atividades internacionais das IES têm se ampliado de diversas formas, tais como a aquisição de IES locais por grupos educacionais internacionais, a instalação de *campus* de uma IES em outro país, o oferecimento de duplos diplomas e intercâmbios com validação de créditos, a realização de pesquisas conjuntas, dentre outras. Constata-se, portanto, que as decisões de algumas IES seguem percursos semelhantes aos de empresas que se multinacionalizam, pois estão buscando explorar vantagens específicas em termos de seus recursos e competências disponíveis ou adquiríveis em outros países.

Uma organização que considera a sua internacionalização se defronta com uma série de decisões complexas (YOUNG, 2007), relacionadas principalmente com as seguintes questões centrais:

- *Onde competir*: é uma necessidade da organização encontrar o local do qual pode aproveitar as oportunidades de negócios. Isso envolve a seleção do país, dos segmentos de mercado, das cadeias de valor e dos produtos.
- *Como competir*: envolve como acessar as oportunidades de negócios por meio das escolhas dos modos de entrada e da subsequente expansão.
- *Como gerir*: a organização decide como vai gerir seus esforços para capturar a oportunidades de negócios. Essa situação demanda, em um primeiro instante, um foco em como as operações internacionais são coordenadas e integradas, como o conhecimento é compartilhado e como os recursos são alocados.

Aproximando-se da questão referente a “como competir”, a presente pesquisa visa entender como ocorre o fenômeno da internacionalização no setor de ensino superior brasileiro, atualmente considerado muito competitivo. Parte-se do seguinte problema de pesquisa:

Como ocorre o processo de internacionalização de instituições de ensino superior do Brasil?

A pergunta de pesquisa direcionou uma investigação conceitual tratada na fundamentação teórica (Capítulo 2). Tal procedimento teve por objetivo criar um quadro de referências que conjugasse a contextualização do setor de ensino superior mundial a partir das visões dos organismos multilaterais (*e.g.*, OCDE, UNESCO e Banco Mundial) com as abordagens

explicativas da formação de competências para internacionalização de uma IES e da realização das atividades educacionais que criam essa dimensão internacional.

Em seguida, procedeu-se a uma investigação empírica. Foram selecionados casos de internacionalização de IES brasileiras que fossem representativos dos seguintes modos de entrada: inserção de IES estrangeiras no Brasil, multinacionalização de uma IES brasileira ou realização de convênios para a realização conjunta de programas educacionais. Os casos escolhidos são apresentados e discutidos (Capítulo 4) com base na metodologia proposta (Capítulo 3), sendo também realizada uma comparação (Capítulo 5) entre os principais resultados para se responder aos objetivos específicos (seção 1.1, a seguir). Ao fim da pesquisa, são apresentadas as considerações finais (Capítulo 6).

1.1 Objetivos da pesquisa

O objetivo geral da pesquisa é compreender o processo de internacionalização das IES brasileiras e elaborar um quadro de referências para analisar esse fenômeno. Os objetivos específicos da pesquisa são:

- Discutir o contexto do ensino superior no mundo, o processo de internacionalização das IES e o foco de suas atividades internacionais;
- Identificar, de forma estruturada, as vantagens específicas que promovem a internacionalização com base nos recursos e nas competências das IES, bem como nos locais geográficos relacionados com as operações dessas instituições.
- Caracterizar referencial teórico e metodologia que auxiliem em outras pesquisas sobre internacionalização de empresas e sobre educação internacional, gerando uma contribuição relevante para ambos os campos de pesquisa.

Para atingir os objetivos propostos, foi necessário estruturar e articular os elementos teóricos e metodológicos em três aspectos importantes:

- *Abordagem interdisciplinar para estruturação dos referenciais teóricos*: o setor que mais cresce no mundo é o de serviços (CERI, 2004). Na economia do conhecimento, com base em produção imaterial (BENKLER, 2007), o setor de serviços tem um grande

destaque, especialmente quando se consideram os serviços educacionais, responsáveis pela formação do principal recurso para o setor, isto é, a mão-de-obra qualificada e especializada. Com a globalização e o aumento da competição entre países e suas empresas, os sistemas de ensino superior são fatores destacados na construção de vantagens específicas, tornando-se objeto da Economia e de estudos acerca da organização da indústria de ensino superior no mundo e no Brasil. Do ponto de vista da Administração, o fenômeno pode ser bem caracterizado após a construção do cenário econômico, político e de organização industrial, tomando-se as organizações como unidade de análise. Como são organizações envolvidas com internacionalização em ambiente competitivo, foram escolhidos referenciais em Internacionalização de Empresas, Estratégia Empresarial e Competências Organizacionais. Além disso, também pode ser observada a especificidade da natureza de organizações educacionais e de suas atividades através da inclusão de alguns referenciais do Ensino Superior Internacional, um capítulo atual da área de Educação. A interdisciplinaridade dos campos pode ser observada no Quadro 1.

Quadro 1 - Articulação interdisciplinar de campos teóricos

1. Administração	2. Educação	3. Economia e Organização Industrial
- Internacionalização de Empresas - Estratégia Empresarial - Competências Organizacionais	- Ensino Superior Internacional	- Globalização econômica - Indústria de ensino superior internacional e nacional

FONTE: Autor.

- *Relacionamento com os principais agentes de transformação do setor:* as experiências e as percepções do fenômeno de internacionalização pelas organizações educacionais são os espaços principais para a realização da pesquisa de campo descrita nesta dissertação.
- *Adoção de ações para garantir bons resultados da pesquisa (COOPER; SCHINDLER, 2004):* i) propósito claramente definido; ii) processo de pesquisa; iii) projeto de pesquisa totalmente planejado; iv) limitações reveladas francamente; v) altos padrões éticos aplicados; vi) análise adequada às necessidades do tomador de decisão; vii) resultados apresentados de forma não-ambígua; viii) conclusões justificadas; e ix) experiência refletida do pesquisador.

A Figura 1 apresenta, de forma sintética, um esquema da pesquisa conduzida e ora apresentada nesta dissertação.

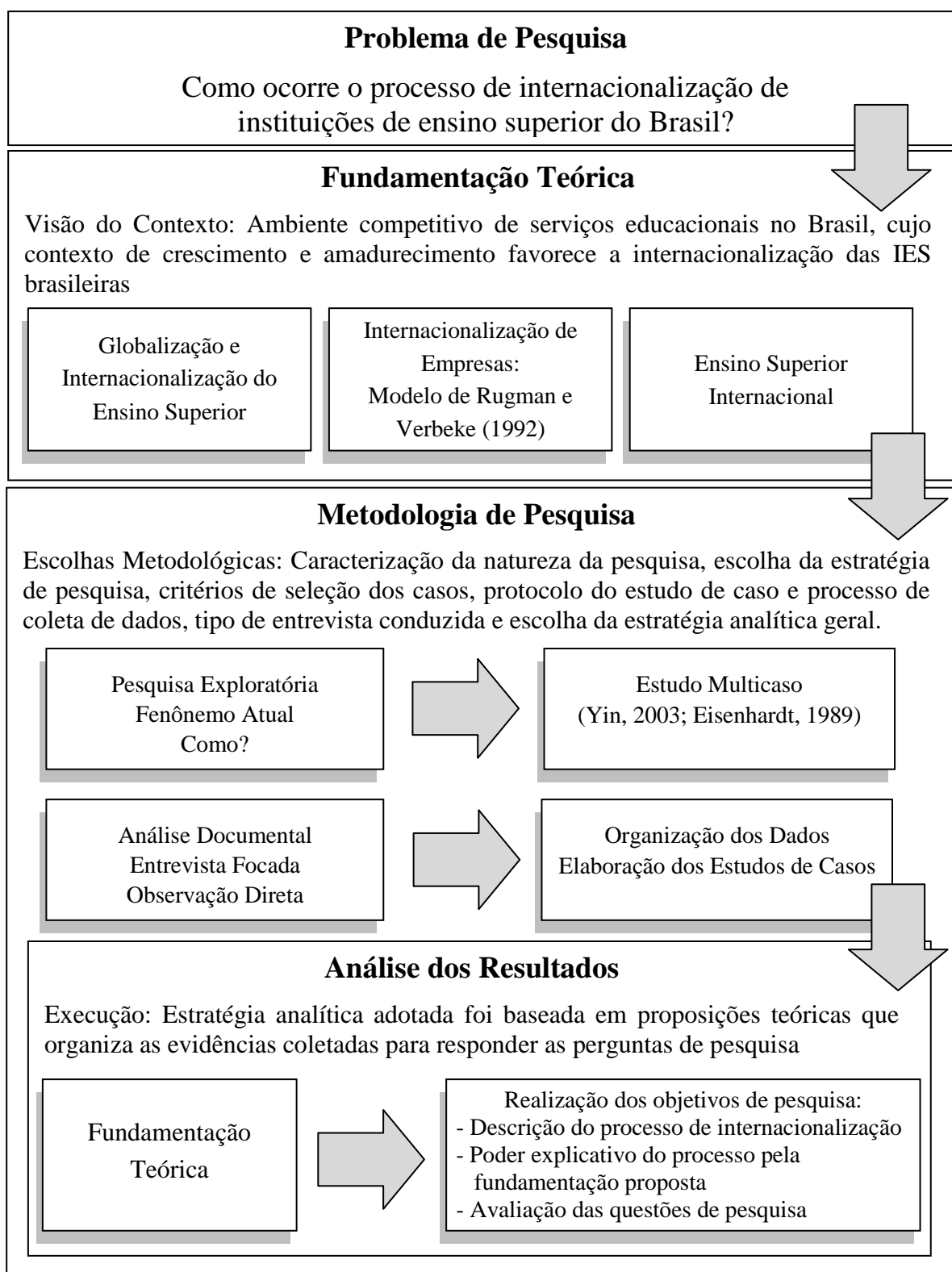


Figura 1 – Esquema da Pesquisa

FONTE: Autor, com base em Fernandes (2004) e Miura (2006).

1.2 Justificativas e relevância da pesquisa

Esta pesquisa se mostra relevante, pois envolve uma visão aprofundada e científica do crescente e substancial papel das IES na promoção e no desenvolvimento do novo modo de produção baseado na economia do conhecimento (BENKLER, 2007). A partir deste estudo, pode-se compreender a formação de um mercado educacional internacional e sua integração com cadeias de valor internacionais de produção.

Além do ponto de vista sociológico e fenomenológico, verifica-se – frente ao grande volume de recursos financeiros movimentados no setor de ensino superior no Brasil (R\$ 33,5 bilhões, em 2004) e à mobilidade de estudantes em nível mundial (US\$30 bilhões) – que a racionalização e otimização da aplicação dos recursos com base em novas informações, conhecimentos e elementos para gestão podem representar novas formas de estratégias de agregação de valor às instituições e aos *stakeholders* do setor.

Do ponto de vista da produção acadêmica, uma grande motivação é a escassez de pesquisa no setor, juntamente com a possibilidade de gerar uma significativa contribuição pela aplicação da fundamentação teórica de Internacionalização de Empresas para o setor de serviços, em especial, aquele concernente a serviços de ensino superior.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como a internacionalização das instituições de ensino superior consiste em um fenômeno complexo que envolve uma grande interação entre as dimensões políticas, econômicas e culturais, é necessário articular um conjunto de conceitos provenientes dos referenciais teóricos, conforme destacado no capítulo anterior. Inicialmente, caracteriza-se o contexto em que ocorre esse fenômeno, relacionando-se a globalização com a dinâmica dos sistemas de ensino superior, com a importância do ensino superior na ascensão da economia do conhecimento e com a emergência da liberalização do setor pelo crescimento de um mercado internacional de educação, no qual o GATS, Acordo Geral de Comércio de Serviços (do inglês, *General Agreement on Trade in Services*) pode desempenhar um importante papel de regulação e consolidação desse mercado. A partir desse contexto, verifica-se, no conjunto de teorias de Internacionalização de Empresas, qual referencial teórico se aplica de forma mais adequada. Por fim, estabelece-se um diálogo entre os referenciais de Internacionalização de Empresas com os do campo teórico de Ensino Superior Internacional, o qual aborda essas questões do ponto de vista das atividades ou das operações de pesquisa, ensino e extensão das IES orientadas para a área internacional. De forma mais resumida, os referenciais teóricos e conceitos envolvidos nesta pesquisa são:

- Globalização, internacionalização do ensino superior, comercialização de serviços de educação transnacional e GATS/OMC³;
- Internacionalização de Empresas, com base na teoria da internalização de empresas multinacionais de Rugman e Verbeke (1992) que apresenta os conceitos de vantagens específicas do país e da firma (CSA/FSA⁴)
- Ensino Superior Internacional, que é uma vertente teórica para se analisar o fenômeno de internacionalização das IES pelo ângulo de operações e para se estabelecer um diálogo que possibilite evidenciar as diferenças de campos teóricos com a abordagem de Internacionalização de Empresas

³ OMC: Organização Mundial do Comércio.

⁴ CSA: Vantagens Específicas do País (do inglês, *Country Specific Advantages*); FSA: Vantagens Específicas da Firma (do inglês, *Firm Specific Advantages*).

2.1 Globalização e internacionalização do ensino superior

Em função da complexidade do tema que envolve o ensino superior e o processo de globalização, diversos autores apontam uma diferenciação entre a globalização e a internacionalização do ensino superior (MIURA, 2006; KNIGHT, 2003; ALTBACH, 2004).

De acordo com Baumann (1996), a primeira dificuldade em lidar com a idéia de globalização é a variedade de significados que têm sido atribuídos a um mesmo fenômeno. Essa variedade é explicável, em parte, porque se trata de um processo cujo impacto é percebido em diversas áreas. Do ponto de vista econômico, a globalização pode ser vista sob uma perspectiva financeira, comercial, produtiva e de política econômica. A globalização financeira está associada à integração dos mercados de capitais internacionais, ao aumento do volume de recursos e ao aumento da velocidade de circulação desses recursos. Do ponto de vista comercial, o processo de globalização se configura em uma crescente semelhança das estruturas de demanda e na crescente homogeneidade da estrutura de oferta nos países. A competição passa a ocorrer em escala mundial, com as empresas frequentemente reestruturando sua atividade em termos geográficos e sendo beneficiadas tanto pelo próprio nível de competitividade como pelas vantagens comparativas de cada país. Isso se correlaciona com a globalização produtiva, uma vez que se constata a convergência do processo produtivo de diversas economias e a criação de cadeias mundiais de valor e de suprimento. No que se refere à política econômica, a globalização implica perda de diversos atributos de soberania política por parte de um número crescente de países, incluindo tanto as economias em desenvolvimento como os países da OCDE. Todos esses aspectos da globalização apontam para um processo de desterritorialização que se viabiliza pela revolução tecnológica, a qual dá margem ao aumento da produtividade econômica e à redução dos custos de comunicação e de transportes.

Em se tratando da análise específica do fenômeno da internacionalização do ensino superior e da sua relação com a globalização, têm-se como os aspectos mais relevantes aqueles identificados sob o ponto de vista comercial e da política econômica. Sendo assim, a globalização é um fenômeno que implica diversas transformações cujo significado maior consiste no acirramento da competição entre países, empresas e pessoas e no enfraquecimento dos Estados Nacionais.

Alguns autores, ao abordarem a globalização econômica, tais como Negri e Hardt (2002), analisam a transição do direito soberano de Estados-nação (e o direito internacional decorrente) para as primeiras configurações globais pós-modernas. Segundo esses autores, verifica-se o estabelecimento de um direito imperial, no sentido de que o sistema global de capitalismo ordena uma estrutura única, central e imperial. Esse ordenamento é expresso de uma forma jurídica, o que é importante para eliminar duas concepções comuns, quais sejam: i) a noção de que a ordem atual surge de forma espontânea a partir da interação de forças globais, fruto da ação da mão invisível do mercado mundial, e ii) a noção de que a ordem é ditada por uma única potência e um único centro de racionalidade transcendente para as forças globais, guiando as diversas fases de desenvolvimento histórico segundo um plano consciente e onisciente, próximo a uma teoria conspiratória da globalização.

A partir dessa visão do ordenamento jurídico-político, Negri e Hardt (2002) constroem um histórico político em torno da noção de ordem internacional delimitada pela modernidade européia e atualmente em crise. A base do direito internacional é a condição soberana dos Estados, cuja legitimidade é firmada pelo reconhecimento dos direitos e deveres pelos recíprocos tratados e pactos estabelecidos entre os países. Entretanto, essa estrutura entrou em crise com o nascimento da ONU, Organização Nações Unidas, ao final da Segunda Guerra Mundial, um momento que revelou as limitações do conceito de ordem internacional e que, hoje, aponta um novo conceito de ordem global. A Carta da ONU (1945) enseja uma nova fonte de produção jurídica e normativa capaz de desempenhar um papel soberano. A ONU, em conjunto com outros organismos multilaterais como a OMC e o Banco Mundial, funciona como um gonzó na genealogia de estruturas internacionais em sua evolução para estruturas globais.

Com base na obra de Hans Kelsen, Negri e Hardt (2002) examinam mais de perto essa transição em termos jurídicos. Já nas décadas de 1910 e 1920, Hans Kelsen propôs que o sistema jurídico internacional fosse concebido como a fonte suprema de toda a formação e constituição jurídica internacional. Os limites do Estado-nação, diz ele, criam obstáculos intransponíveis à realização da idéia de direito em função do arranjo parcial da lei doméstica dos Estados-nação. O sistema jurídico proposto também seria ético, pois colocaria fim a conflitos entre Estados de poder desigual. Essa mudança de direito internacional definido por contratos e tratados para a definição e constituição de um novo poder soberano e supranacional viabiliza uma reprodução global do modelo capitalista de unir o poder

econômico ao poder político para materializar uma ordem convenientemente capitalista. Essa nova noção de direito pode se constituir em um projeto original de produção de normas e de instrumentos legais de coerção que fazem valer contratos e resolvem conflitos.

Nesse contexto, a diferença entre globalização e internacionalização do ensino superior é relevante, não somente pelas razões apontadas por diversos autores, que a atribuem à natureza dos processos e das atividades internacionais de ensino superior (MIURA, 2006; ALTBACH, 2004; KNIGHT, 2004), mas pela própria transição de produção normativa que valorizava até o momento que se antecedeu a queda do Muro de Berlim, que marca o início da supremacia do sistema capitalista, a realização das parcerias e contratos como extensão internacional para um modelo de atuação global com uma produção de valores mais centralizada, conforme poderá ser verificado nas análises do setor dos diversos relatórios dos organismos multilaterais: UNESCO (2003, 2004), OCDE (CERI, 2004) e Banco Mundial (2002).

Em um relatório de 2004, a UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, considera a globalização como um processo multifacetado com implicações econômicas, sociais, políticas e culturais para o ensino superior. A visão é que globalização e internacionalização se correlacionam de formas complementares. A globalização é tratada como um fenômeno abrangente que afeta o ensino superior de forma significativa, ao passo que a internacionalização é uma forma de responder aos desafios e às oportunidades desse contexto. Sob esse ponto de vista, a internacionalização se caracterizaria como um conjunto de processos relativos às grades curriculares, ensino/aprendizagem, pesquisa, acordos institucionais e mobilidade de estudantes, dentre outros aspectos.

Para a OCDE (CERI, 2004), o termo globalização se refere, acima de tudo, ao processo dinâmico e multidimensional de integração econômica no qual os recursos dos países se tornam internacionalmente móveis enquanto aumenta o grau de interdependência entre as nações. Com base nessa visão de mobilidade e interdependência, os principais relatórios da OCDE que abordam a internacionalização (CERI, 2004, 2007) se concentram no âmbito da educação transnacional, o qual envolve as atividades das IES que cruzam as fronteiras dos seus países-sede.

Um dos principais pesquisadores internacionais em ensino superior, Altbach (2004) define a globalização como amplas tendências econômicas, tecnológicas e científicas que afetam

diretamente o ensino superior e que são, em boa medida, inevitáveis. Para esse autor, a internacionalização corresponde às “políticas específicas e programas sob responsabilidade de governos, sistemas acadêmicos e instituições, e mesmo departamentos e instituições individuais para se adaptar ou explorar a globalização.” (ALTBACH, 2004, p.3). A internacionalização, sob esse ponto de vista, é abordada como uma forma voluntária e autônoma, pela qual, governos e IES escolhem caminhos para lidar com esse novo contexto da globalização.

2.1.1 Contexto mundial: principais transformações e tendências do ensino superior

Com base em relatórios regionais apresentados na Segunda Reunião dos Parceiros da Educação promovida pela UNESCO (2003), foram identificados, sob a perspectiva dessa entidade, alguns desenvolvimentos e tendências importantes em escala mundial, com relevância direta para o ensino superior no que diz respeito à direção e ao ritmo dessas mudanças, a saber:

- A globalização das economias, comércio, finanças, serviços, trabalho e outros domínios, inclusive a educação, a cultura e a comunicação;
- O papel crescente da produção, avanço, difusão e aplicação do conhecimento como força motriz do desenvolvimento;
- O progresso acelerado das tecnologias de informação e comunicação e do papel penetrante que elas exercem nas sociedades do conhecimento emergentes (ao lado de progressos nas ciências cognitivas e na teoria do aprendizado);
- A evolução de um novo relacionamento entre o ensino superior, o mercado, a comunidade em geral e o Estado, a qual pressiona em favor de uma maior responsabilidade e da divisão equilibrada dos custos entre todos os interessados, de modo a garantir o seu desenvolvimento e a melhor administração e responsabilização das IES;
- A constante mudança social e política, marcada tanto pelo progresso realizado na garantia de uma governança democrática (com respeito aos direitos humanos, em sociedades mais equitativas) como pela continuação persistente de desigualdades, pobreza, insegurança e instabilidade. Observam-se ainda conflitos, guerra e ocupação afetando o ensino superior em alguns países;

- Alterações nas tendências demográficas mundiais, principalmente em razão do envelhecimento da população e da queda da natalidade

O Banco Mundial (2002) identificou as principais transformações envolvendo o contexto mundial do ensino superior e as potenciais oportunidades e ameaças associadas a essas mudanças, conforme é apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 – Principais fatores de mudanças no contexto mundial

Fator de Mudança	Oportunidade	Ameaça
Crescimento do papel do conhecimento	- Possibilidade de saltos em determinados setores de crescimento econômico - Resolução de problemas sociais (segurança alimentar, saúde, suprimento de energia e água, meio-ambiente etc.)	- Aumento do abismo de conhecimento entre nações
Revolução das tecnologias de informação e comunicação	- Melhor acesso ao conhecimento e às informações	- Crescimento da exclusão digital entre e intranações
Mercado de trabalho mundial	- Melhor acesso à expertise, às competências e ao conhecimento dos profissionais	- Crescimento da fuga de cérebros e a perda de capital humano avançado
Mudanças sociais e políticas	- Ambiente positivo para reformas	- Crescimento da fuga de cérebros e instabilidade política - Perda de recursos humanos

FONTE: Banco Mundial (1994, 2002).

Com base no crescimento dos fluxos de mobilidade de estudantes entre países desenvolvidos e em desenvolvimento, a OCDE aponta algumas tendências para o setor de ensino superior (CERI, 2004), a saber: i) o estabelecimento de acordos mútuos para o oferecimento de programas educacionais entre os países desenvolvidos e em desenvolvimento; ii) o crescimento do segmento de educação transnacional com fins lucrativos que permite geração de receitas adicionais às IES dos países da área da OCDE que se lançarem no mercado educacional internacional; iii) a atração de talentos dos países em desenvolvimento e retenção como força de trabalho especializada nos países desenvolvidos; e iv) a formação mais rápida da capacitação técnica e gerencial dos países emergentes pela utilização do sistema educacional superior dos países desenvolvidos, cuja transferência de conhecimentos pode ser realizada pelos programas educacionais de intercâmbio ou pela parceria entre provedores locais e internacionais para oferecer programas educacionais acreditados pelas autoridades do país receptor.

Altbach (2004) também avalia as tendências, ameaças e oportunidades representadas pela globalização para os sistemas de ensino superior. As tendências do ensino superior mundial apontadas pelo autor são: i) a dependência dos sistemas de ensino superior dos países em desenvolvimento em relação aos países desenvolvidos; ii) a consolidação do uso do idioma inglês como língua acadêmica principal, beneficiando os países anglo-saxões no oferecimento de serviços educacionais e na produção acadêmica; iii) o crescimento de um mercado mundial de talentos formados e retidos nos países desenvolvidos com prejuízo aos países em desenvolvimento; iv) a internacionalização e a harmonização dos currículos; v) a multinacionalização de provedores privados; e vi) o uso intensivo de tecnologia.

Para o autor, essas tendências trazem como oportunidade uma base para o progresso da sociedade do conhecimento. A ameaça mais real é relativa ao aumento da desigualdade entre os sistemas dos países desenvolvidos e dos países em desenvolvimento, acompanhada de possível precarização do ensino pela liberação do comércio dos serviços educacionais. Outra ameaça é a existência de uma forma de neocolonialismo, em que as mais conceituadas e poderosas universidades dominam a produção e a distribuição do conhecimento, enquanto as instituições mais fracas e os sistemas com poucos recursos e baixos padrões acadêmicos tendem a ser seguidores ou altamente influenciados pelas primeiras.

Do ponto de vista ideológico, os riscos são crescentes. Nos tempos da Guerra Fria, uma grande disputa se instalou entre os países capitalistas e socialistas na produção acadêmica e científica e grandes recursos foram destinados na forma de ajuda dos países dominantes aos países ditos de Terceiro Mundo, alimentando a dependência. Já na era da globalização, com o avanço do mercado global, as corporações multinacionais, conglomerados de mídia e mesmo algumas universidades líderes podem ser vistos como novos colonialistas, buscando dominar não por razões ideológicas ou políticas, mas particularmente por ganhos econômicos e comerciais. Nesse cenário histórico de influência política e econômica, Altbach (2004) considera que o resultado é o mesmo, isto é, a perda de autonomia cultural e intelectual daqueles que são menos poderosos. O principal ponto defendido pelo autor é que sejam reconhecidas as assimetrias entre os diversos sistemas de ensino superior para que se possa construir um ambiente acadêmico que garanta, na medida do possível, relações acadêmicas mais igualitárias, evitando que a globalização não se torne um neocolonialismo do século XXI.

A UNESCO (2003) também reconhece essa assimetria na distribuição dos benefícios da globalização entre os países e as regiões e propõe a urgente criação de mecanismos e instrumentos que desenvolvam a capacitação, além da distribuição e transferência do conhecimento. Destaca ainda que o processo de internacionalização deva ser conduzido em estreita cooperação com a comunidade acadêmica. A própria UNESCO tem realizado grandes esforços para ser reconhecida pelos mais diversos agentes do ensino superior como o elemento catalisador e facilitador da cooperação entre as organizações governamentais internacionais, as organizações não-governamentais especializadas e as instituições individuais, para estimular a formação de redes e vínculos.

Com base nos elementos apresentados, consideram-se os seguintes pontos para se caracterizar o contexto mundial do ensino superior:

- O crescimento do papel do conhecimento e o papel central dos sistemas de ensino superior;
- O surgimento de novos provedores de ensino superior em um ambiente de educação transnacional;
- A evolução de um novo relacionamento entre o ensino superior, o Estado, o mercado e a comunidade em geral para promover um acesso mais amplo, eficiente e de qualidade às IES para a formação de um grande contingente de mão-de-obra qualificada.
- A liberalização do comércio de serviços de ensino superior pelo GATS como evidência do reconhecimento da ascensão das forças de mercado, cujos benefícios somente poderão ser alcançados com o estabelecimento de políticas nacionais de regulação e acreditação da qualidade dos serviços oferecidos.

A seguir, esses pontos são aprofundados para que se constitua de forma consistente e logicamente coerente o quadro referencial para abordar as questões do contexto mundial do ensino superior e seus efeitos locais.

2.1.2 Ensino superior e a sociedade do conhecimento

É de fundamental importância entender o novo papel do ensino superior na economia atual e futura dos países. O ensino superior é um pilar crítico para o desenvolvimento humano em todo o mundo (ALTBACH, 2004; KNIGHT, 2005; CERI, 2004; UNESCO, 2003, 1998; BANCO MUNDIAL, 2002). Ponto central é que torna o ensino superior um setor estratégico consiste na avaliação de que a força do trabalho na sociedade do conhecimento corresponde, cada vez mais, a uma força de trabalho de conhecimento. Dados estimativos atuais indicam a necessidade de taxas de matrículas da ordem de 40 a 50% do grupo de população relevante⁵.

Com uma economia do conhecimento crescente e mais dependente dos sistemas de ensino superior por ser o principal meio de formação na maioria dos países para a formação de mão-de-obra qualificada, existe a necessidade de massificação da oferta para aumentar tanto o acesso a um número maior de pessoas quanto o número de períodos de estudos para elas. O conhecimento está se tornando o principal elemento agregador de valor na economia mundial, o que representa um ritmo maior de mudanças e intensificação de inovações: os serviços avançam como principal segmento econômico, os custos com comunicação e *hardware* diminuem, e a tecnologia de mobilidade apresenta grande expansão. O ensino superior, no seu papel de formação de profissionais, de pesquisa e de veiculação de informações é indispensável para os países se adaptarem a esse contexto de mudanças.

O relatório do Banco Mundial sobre globalização, crescimento e pobreza, elaborado por Dollar e Collier (2001 *apud* BANCO MUNDIAL, 2002), descreve como 24 países em desenvolvimento se integraram à economia mundial, reduzindo a incidência da pobreza, além de elevarem a média salarial, aumentarem o comércio em seu produto doméstico bruto e melhorarem a área de saúde. Foi verificado que tais países simultaneamente cresceram em suas taxas de participação no ensino superior, o que permite inferir a importância do ensino superior na capacidade de reduzir a pobreza.

Sendo central na produção do conhecimento, o próprio ensino superior é um pólo de mudanças, com a emergência de novos tipos de IES e novas formas de competição, induzindo

⁵ Os indicadores mais referenciados para se tratar das questões de educação são os seguintes: a relação bruta de matrículas (*gross enrollment ratio*), que apresenta o número de estudantes matriculados em um nível de educação, e a relação líquida de matrículas (*net enrollment ratio*), a qual apresenta a porcentagem dos estudantes matriculados em um nível de educação, pertencentes a um determinado grupo de faixa etária. No caso de ensino superior, considera-se o grupo de 18 a 24 anos.

as instituições tradicionais a mudar sua forma de operação, de entrega de valor e de como tirar vantagens das novas tecnologias de informação e comunicação. O lado negativo dessas transformações é que existe o perigo real da exclusão digital e de conhecimento entre as nações. O ensino superior é necessário para a criação, a disseminação e a aplicação do conhecimento, bem como para a construção da capacidade técnica e profissional. Os países em desenvolvimento e em transição têm o risco de ficarem marginalizados em uma economia altamente competitiva, posto que os seus sistemas de ensino superior não são adequadamente preparados para se capitalizar na criação e no uso do conhecimento

A capacidade de uma sociedade produzir, selecionar, adaptar, comercializar e utilizar o conhecimento é crítico para um crescimento econômico sustentável e que melhore os padrões de qualidade de vida. Entre 1985 e 1997, a participação das indústrias baseadas em conhecimento no valor total adicionado cresceu de 51% para 59% na Alemanha, de 45% para 51% no Reino Unido e de 34% para 42% na Finlândia (BANCO MUNDIAL, 2002, p.8). O processo de globalização está acelerando essa tendência porque o conhecimento está aumentando o núcleo de vantagens competitivas dos países. Vantagens comparativas entre países têm se tornado cada vez menos baseadas em recursos naturais ou mão-de-obra barata e vêm se sustentando em inovações técnicas e no uso competitivo do conhecimento, de forma isolada ou concomitantemente. A proporção de mercadorias no comércio internacional com médio-alto ou alto nível de conteúdo tecnológico aumentou de 33%, em 1976, para 54%, em 1996 (BANCO MUNDIAL, 2002, p.8).

Outro elemento fundamental nas mudanças que valorizam o conhecimento como base de produção econômica e social é a revolução das tecnologias de informação e comunicação. É um impacto que pode ser comparado ao advento da tipografia no século XV, a qual permitiu uma transformação radical na maneira como o conhecimento é armazenado e compartilhado. As inovações tecnológicas na informática e nas telecomunicações estão uma vez mais revolucionando a capacidade de armazenar, transmitir, acessar e usar a informação, com custos cada vez mais baixos de comunicação e de processamento de dados e de informações. O impacto dessas mudanças é extremamente significativo na velocidade de produção, uso e distribuição do conhecimento, como pode ser evidenciado pelo aumento no número de patentes e na publicação de artigos e periódicos científicos. São de suma importância as tecnologias apropriadas e funcionais de informações e comunicações para o ensino superior porque o uso intensivo delas tem potencial de: i) racionalizar e reduzir as tarefas

administrativas e gerar ganhos de produtividade nos sistemas de gestão das IES; ii) expandir o acesso ao ensino e à aprendizagem de qualidade crescente em todos os níveis; e iii) permitir um acesso vasto e amplo a informações e dados tanto no *campus* quanto ao redor do globo.

Altbach (2004), em relação à revolução tecnológica da informação e comunicação, destaca que esses elementos provocam mudanças importantes no ensino superior, permitindo maior produtividade em todo o processo de geração de conhecimento e democratizando mais a comunicação acadêmica e o acesso à informação. Entretanto, muitas pessoas principalmente nos países desenvolvidos têm acesso limitado à Internet (BANCO MUNDIAL, 2002). Somando-se a esse fato, a maioria das bases é dominada pelas principais universidades do Norte ou constitui propriedade de companhias multinacionais de informação. A comunidade de muitos países em desenvolvimento não é capaz de pagar pelo acesso a essas bases, o que dificulta sua participação na rede de conhecimento. Todavia, de forma paradoxal, os países em desenvolvimento têm aproveitado das vantagens da tecnologia da informação para desenvolver seus sistemas de educação. Dos dez maiores provedores de educação a distância do mundo, sete estão localizados em países em desenvolvimento. Destaca-se ainda como exemplo, a Universidade Virtual Africana formada pela iniciativa de um conjunto de nações africanas (ALTBACH, 2004).

Além disso, a globalização, os custos de transporte e comunicação em declínio e a abertura das fronteiras combinadas facilitaram o aumento do movimento de pessoas altamente capacitadas. Essa dinâmica propicia a criação de um mercado de capital humano avançado no qual os indivíduos com ensino superior têm maiores oportunidades de participação. A título de exemplo, verifica-se, já no início do século XXI, que os países ricos buscam atrair e reter as mentes mais bem treinadas do mundo das mais diversas maneiras. Aproximadamente 25% dos estudantes de engenharia e de ciência das faculdades norte-americanas vêm de outros países, o que representa entre 50 mil a 100 mil estudantes estrangeiros que podem ser introduzidos no mercado de capital humano avançado nos Estados Unidos da América – EUA (BANCO MUNDIAL, 2002, p. 17). Essa situação promove uma fuga de cérebros (*brain drain*) e acarreta grande prejuízo para os países em desenvolvimento, uma vez que seus recursos humanos mais qualificados são absorvidos por sistemas econômicos dos países desenvolvidos, o que aumenta ainda mais a desigualdade na competição global. Some-se isso ao fato de que os custos iniciais de treinamento dessa mão-de-obra ficam com os países em desenvolvimento, sem o respectivo retorno econômico desse investimento social. Um

conjunto de benefícios é oferecido pelos países desenvolvidos para se vencer essa competição, como o fornecimento de vistos especiais e condições diferenciadas para pesquisa e moradia. A fuga de cérebros é raramente explicitada como uma preocupação pública, e as razões dessa negligência, que pode ser julgada benigna ou maligna, incluem respeito à universalidade dos direitos humanos (*e.g.*, liberdade de ir e vir e escolha do trabalho), bem como outros fatores de motivação que estimulam ou desencorajam um indivíduo a ir a um país ou a deixá-lo.

Considerando o sistema de aprendizagem ao longo da vida⁶, o ensino superior não provém apenas habilidades de alto nível necessárias a todo mercado de trabalho, mas também garante condições essenciais para o treinamento de professores, médicos, engenheiros, humanistas, cientistas, empreendedores e outras categorias profissionais especializadas. Esses grupos altamente qualificados e treinados são os que desenvolvem a competência analítica para tomar as principais decisões em suas sociedades e economias locais. As IES são claramente peças-chave nesse contexto em todos os países.

A necessidade de um amplo processo de formação de capital humano incorre em mais educação para mais pessoas. Nos países da OCDE, a proporção de empregados com qualificações de nível terciário está aumentando, sendo que quase dobrou de 1975 a 2000, crescendo de 22% para 41%. Análises recentes de taxas de retorno no ensino superior em diversos países da América Latina confirmam essa tendência. No Brasil, o alto crescimento da demanda de trabalho qualificado, entre 1982 e 1998, resultou em 24% de aumento na taxa privada de retorno para as pessoas com nível de ensino superior, ao passo que os retornos para as pessoas com ensino primário e médio reduziram em 30% e 8%, respectivamente (BLOM, 2001 apud BANCO MUNDIAL, 2002, p.27).

Outra consequência direta da necessidade de se educar e treinar mais os trabalhadores é o crescimento da educação continuada e regulares atualizações das capacidades individuais e qualificações em função da vida curta dos conhecimentos, habilidades e ocupações. A Finlândia, por exemplo, tem mais adultos engajados em programas de educação continuada no nível terciário (200 mil) do que jovens matriculados nos cursos de graduação (150 mil).

⁶ Aprendizagem ao longo da vida é um fundamento importante para ser competitivo em uma economia globalizada que requer mais do que uma aprendizagem formal e orientada: demanda um tempo de vida de desenvolvimento de habilidades e de conhecimento de gerações que suportem iniciativas que provêm acesso à aprendizagem para estudantes de todas as idades e em todos os estágios de suas vidas.

Outra mudança consiste no fato de que a aceleração do progresso científico e tecnológico está diminuindo a ênfase na memorização de fatos e dados básicos e aumentando a importância de conhecimento metodológico e competências analíticas – competências necessárias para aprender a pensar e analisar informações de forma autônoma. Capacidades como aprender a aprender, aprender a transformar informações em novos conhecimentos e aprender a traduzir novas informações em aplicações e resolução de problemas tornaram-se mais valorizadas do que memorizar informações específicas (BANCO MUNDIAL, 2002). As competências valorizadas na economia do conhecimento estão relacionadas com a comunicação oral e escrita, trabalho em equipe, criatividade, vivência intercultural, visão estratégica e flexibilidade. Esse desenvolvimento clama por uma melhor integração entre as ciências básicas e as humanidades.

2.1.3 Crescimento da educação transnacional

Uma dimensão da internacionalização é puramente doméstica: a instituição e os estudantes são influenciados e não precisam cruzar fronteiras, haja vista a incorporação de elementos internacionais nas ementas dos cursos, nas pesquisas apresentadas e no desenvolvimento de competências interculturais como a aprendizagem de línguas estrangeiras.

A educação transnacional é uma segunda dimensão da internacionalização e se refere às situações em que estudantes, acadêmicos, programas e instituições/provedores ou materiais de cursos cruzam as fronteiras de jurisdição nacional. Dependendo do que ou de quem cruza a fronteira, a educação transnacional pode assumir as seguintes formas (KNIGHT, 2003):

- *Mobilidade de pessoas*: uma pessoa vai ao exterior com finalidades educacionais;
- *Mobilidade de programas*: um programa educacional é implementado no exterior;
- *Mobilidade de instituições ou provedores*: uma instituição ou provedor se instala ou investe no exterior com finalidades educacionais.

Existe uma visão de oferta e demanda, segundo a qual os países que têm dificuldades em oferecer os serviços poderiam importá-los e os países que detêm a oferta poderiam auferir receitas pela exportação de programas educacionais. Dados os altos custos e a queda das taxas locais de fertilidade dos países ricos, as suas IES podem prestar serviços para compensar as

receitas e diminuir a dependências dos financiamentos dos governos. O fenômeno do mercado internacional de educação é independente do novo acordo da OMC, pois a comercialização já é realizada entre alguns países e a tendência é de crescimento.

São crescentes as matrículas de estudantes fora de seus países de origem e também os programas e instituições que são ofertadas fora de seus países-sede. A combinação desses fatores aponta para um aumento do comércio transnacional de ensino superior. Muitos países, dos quais a maioria corresponde aos países em desenvolvimento, têm poucas condições de atender à crescente demanda global de serviços de educação. Os estudantes percebem cada vez mais as vantagens de se estudar fora: enriquecimento cultural, competências interculturais e lingüísticas, alta qualificação e acesso ao mercado global de trabalho. As forças de oferta e demanda comandam atualmente o crescimento da educação transnacional.

O crescimento da educação transnacional deriva da massificação dos sistemas de ensino superior, os quais precisam atender às demandas da mudança de sociedades industriais para sociedades do conhecimento a aproveitar o ambiente econômico e favorável da revolução tecnológica que diversifica e reduz os custos de comunicação e transporte. Esse movimento configura um novo quadro estrutural e institucional para os setores de ensino superior e um novo modelo mental para estudantes, pois introduz nesses quadros de referência uma visão de mundo internacional e global. A UNESCO (2003) também reconhece o crescimento da educação transnacional e considera que a sua oferta é motivada primordialmente por razões econômicas, citando que o volume de aprendizado eletrônico fornecido pelo setor empresarial cresceu em 68% e seu resultado estimado para o ano de 2003 é de US\$ 365 bilhões.

A educação transnacional por muito tempo se caracterizou pela mobilidade dos estudantes de um país para outro, mas é cada vez mais emergente e relevante a mobilidade de programas educacionais e de instituições. Segundo a OCDE (CERI, 2004), a mobilidade de instituições corresponde a um IDE (investimento direto estrangeiro). A forma mais comum para mobilidade de instituições envolve o estabelecimento de *campi* e de centros de aprendizagens para provedores. Não obstante, é possível a interação entre as diversas formas de mobilidade de acadêmicos, programas e instituições. Uma parceria entre instituições pode gerar um programa educacional conjunto que pode ser ministrado em seus países de origem com mobilidade de estudantes e professores. Um *campus* ramificado em outro país pode enviar seus estudantes para passar um período no *campus-matriz*, e os professores da sede podem dar

um módulo de aulas no exterior, além da possibilidade de complementação da carga horária com a adoção de módulos de ensino a distância (EAD)⁷.

Em se tratando especificamente da mobilidade de estudantes, observa-se que, considerando os países da OCDE, o número de estudantes dobrou nos últimos 20 anos e há uma estimativa de que a recepção atual em terras estrangeiras equivale a 1,5 milhões de estudantes. Entre 1998 e 2001, o crescimento das matrículas de estudantes estrangeiros (16%) superou o percentual de matrículas de nativos na área da OCDE (12%). Além disso, os países da OCDE receberam, em média, 85% dos estudantes estrangeiros do mundo na década de 1990, a maior parte deles procedente dos países em desenvolvimento. Os quatro países que utilizam o idioma inglês como língua vernácula (*i.e.*, EUA, Reino Unido, Canadá e Austrália) receberam 56% dos estudantes estrangeiros da área da OCDE (CERI, 2004). Por outro lado, diferentemente dos países em desenvolvimento, os estudantes dos países desenvolvidos que estudam no exterior não buscam conseguir o diploma, mas ficar um ano ou dois no exterior para ampliar seus horizontes, aprender uma língua ou ganhar um conhecimento não adquirido no país natal (ALTBACH, 2004).

Altbach (2004) destaca ainda o papel da língua inglesa como meio dominante na produção intelectual, especialmente em periódicos e livros, o que garante uma vantagem competitiva aos países de origem anglo-saxã (*i.e.*, EUA, Reino Unido, Austrália, Canadá e Nova Zelândia) como principais provedores de educação transnacional. Os EUA, particularmente, na condição de país que possui o maior sistema acadêmico do mundo e o mais importante usuário da língua inglesa, têm vantagem dupla. Adicionalmente, os encontros acadêmicos internacionais e regionais são, em grande maioria, em inglês, premiando novamente aqueles que têm fluência na língua.

Altbach (2004) assinala, para essa fase de transnacionalização do ensino superior, o surgimento de novos acordos e arranjos internacionais desenhados para gerir essa interação

⁷ Os relatórios e autores consultados utilizam como sinônimos: ensino a distância, *e-learning*, educação *online*, ensino virtual para designar os programas educacionais baseados na plataforma web (*internet*). Não foi procedida a escolha de uma única designação durante o texto, para respeitar as considerações originais dos relatórios e autores consultados.

global. São destacados o Acordo de Bologna⁸, concebido para harmonizar os sistemas de ensino superior dos membros da Comunidade Européia, e ERASMUS e SOCRATES, para intercâmbio específico e gestão de programas de bolsas.

A primeira forma de mobilidade de programas geralmente acompanha a mobilidade de docentes e estudantes. Isso ocorre porque as duas instituições formam uma parceria para desenhar um curso ou programa educacional em comum ou uma recebe da outra uma assistência para desenvolver o programa educacional. Os convênios de intercâmbio de alunos se classificam nessa categoria, pois normalmente existem trâmites internos e a necessidade de suporte administrativo para que o intercâmbio seja compatível com as grades curriculares e os objetivos institucionais dos participantes. Já a segunda forma de mobilidade de programas se baseia na EAD, a qual inclui principalmente o *e-learning* e tende a combinar a aprendizagem virtual com a aprendizagem presencial.

A mobilidade de instituições ainda está restrita em escala, mas apresenta uma grande tendência de crescimento. Essa modalidade se apresenta normalmente pela realização de um IDE por uma instituição ou companhia, o que caracteriza motivações econômicas pelo retorno do investimento realizado. As instituições australianas e britânicas têm se apresentado como as principais usuárias dessa modalidade, mas existem outras ativas também nos EUA, na França, no Canadá, em Singapura e na Índia. Tais instituições abrem subsidiárias em outros países e passam a oferecer seus programas educacionais em conjunto com instituições do país receptor. Em alguns casos, as regulamentações nacionais obrigam a presença do parceiro educacional, mas, mesmo sem essas determinações, as instituições estrangeiras preferem operar com um parceiro local. Na Austrália, o recrutamento de estudantes em *campi* estrangeiros dobrou entre 1996 e 2001 e representa 29% das matrículas do sistema de ensino superior nacional. Mais da metade das matrículas são provenientes dos *campi* instalados na China, em Hong Kong e em Singapura (CERI, 2004).

A instalação de uma instituição no exterior pode resultar muito mais em uma nova configuração institucional do que uma extensão das operações domésticas ou a aquisição total da instituição estrangeira. Os instrumentos contratuais que governam a mobilidade de

⁸ O acordo de Bologna, também conhecido como processo ou protocolo de Bologna, trata da reforma do ensino superior europeu visando complementar as ações de integração econômica e política da comunidade européia e, de forma resumida, enfoca a unificação das diferentes estruturas curriculares dos países europeus.

programas e de instituições entre diferentes participantes são variados. Normalmente, se encontram a formulação de parcerias ou convênios para arranjos não-comerciais e o estabelecimento de licenciamento, franquia ou operação conjunta (*twinning*) para arranjos comerciais.

Altbach (2004) identifica, ainda, a multinacionalização como uma tendência no setor, ressaltando que ocorre também uma tendência de homogeneização dos conhecimentos e das idéias, sendo que o fluxo de influência parte dos países desenvolvidos em direção à estruturação dos currículos dos mais variados cursos pelo mundo. Um exemplo que ilustra esse fenômeno é a proliferação mundial do MBA, originalmente criado nos EUA. Apesar dos programas serem adaptados aos contextos locais, a estrutura básica do curso e o currículo de disciplinas permanecem eminentemente americanos. Isso é reforçado também porque muitos materiais instrucionais e bases de dados têm circulação internacional ou são traduzidos para os seus usos locais, expandindo a área de influência das empresas de publicações multinacionais e das principais comunidades acadêmicas do Norte.

Altbach (2004), além dessas questões, retoma historicamente o processo de multinacionalização do ensino superior que ocorreu durante a colonização de diversos países a partir da instalação de instituições ramificadas ou de novas escolas patrocinadas pelas universidades das metrópoles. Os principais exemplos incluem a implementação de instituições britânicas na Ásia e África, a inserção de universidades católicas européias na América Latina e nas Filipinas e a entrada de universidades americanas protestantes no Líbano, Egito e Turquia. A História mostra que a exportação da instituição educacional e a ligação com outras instituições em diversos países representam, geralmente, um encontro de desigualdades, porque, na maioria das vezes, ocorre o domínio da relação pela instituição mais forte, geralmente a externa, vinda de países do Norte. Ademais, os efeitos negativos desse tipo de relação podem se apresentar diretamente para o estudante que recorre a esses serviços, pois podem ocorrer problemas conceituais e operacionais na oferta de qualidade e nos resultados educacionais desses programas multinacionalizados. Os programas da Austrália e do Reino Unido na Malásia, por exemplo, geraram queixas sobre a baixa qualidade, a fraca supervisão e a comunicação inadequada entre provedores e hospedeiros. De uma maneira geral, com poucas exceções, a meta geral das partes interessadas na multinacionalização é o lucro.

Um fenômeno crescente nos sistemas de ensino superior é o crescimento da oferta privada, fortemente associada a instituições e provedores privados que buscam lucro, mas também realizada por instituições tradicionais e privadas não orientadas pelo lucro (como por exemplo, as entidades filantrópicas). Observa-se, inclusive, a formação de parcerias motivadas por razões econômicas e estabelecidas entre as diversas categorias de instituições para o oferecimento de programas educacionais. Um exemplo é o caso do consórcio formado por 16 universidades de dez países que, em associação com a Companhia Thomson Learning, criou a Universita 21 Global, um provedor *on-line* de MBAs em operação desde 2003. Uma primeira razão para esse tipo de parceria reside no fato de que as companhias de comunicação e informação detêm maior competência tecnológica que as próprias instituições de ensino. Uma segunda razão para esse vínculo consiste no compartilhamento de custos e riscos da operação transnacional, criando maior visibilidade e maiores vantagens de economia de escala. O terceiro ponto consiste no fato de que a parceria para educação transnacional coloca a condição de estrangeiro e doméstico em uma zona cinzenta. Essa combinação pode permitir tanto a instituição estrangeira acessar o mercado de um dado país como a instituição nacional acessar creditações internacionais ou ter um quadro de referência internacional para ensino (com professores e suporte administrativos estrangeiros). As quantidades de ações adquiridas pela instituição estrangeira em um *campus* externo podem ter um limite regulado pelas autoridades nacionais, e, assim, a aquisição parcial da parceira pode permitir a operação local.

As fronteiras que dividem as instituições com fins lucrativos e sem fins lucrativos no mercado doméstico não são tão claras na oferta da educação transnacional. Algumas instituições tradicionais chegam a organizar braços privados para poder operar com fins lucrativos no exterior, o que promove o crescimento de atividades com fins lucrativos no mercado internacional de educação.

Existe uma dificuldade de se apurarem os fluxos de recursos envolvidos na mobilidade de estudantes, programas e instituições em função da configuração dos balanços de pagamentos nacionais. Raramente esses dados estão disponíveis em países que não consideram a educação transnacional como comércio de serviços educacionais. A Tabela 2 apresenta algumas comparações relativas ao peso da exportação de serviços educacionais.

Tabela 2 – Relação entre serviços educacionais exportados em relação ao total

Ano	1989		1997		2001	
País	US\$ milhões	% do total de serviços exportados	US\$ milhões	% do total de serviços exportados	US\$ milhões	% do total de serviços exportados
Austrália	584	6,6	2.190	11,8	2.145	13,1
Canadá	530	3,0	595	1,9	727	2,0
México	–	–	52	0,5	31	0,2
Nova Zelândia	–	–	280	6,6	353	8,1
Reino Unido	2.214	4,5	4.080	4,3	11.141	–
Estados Unidos	4.575	4,4	8.346	3,5	11.490	4,2

FONTE: CERI (2004)

As importações podem ser descontadas das exportações, para uma avaliação do saldo do balanço de serviços. Mesmo com esse procedimento, os saldos do balanço de serviços educacionais continuam a ser maiores para os EUA, a Austrália e o Reino Unido em relação aos demais exportadores de serviços educacionais.

Em 1998, o mercado para mobilidade somente de estudantes foi avaliado em US\$ 30 bilhões, algo em torno de 3% do comércio mundial de serviço. Como a mobilidade de estudantes é o elemento mais representativo da educação transnacional, esse valor é normalmente utilizado para se avaliar o setor como um todo. Entretanto, as outras formas de educação transnacional têm apresentado uma tendência cada vez mais relevante, de modo a aumentar a avaliação do mercado envolvido. Assim sendo, a utilização da medida com base apenas na mobilidade dos estudantes tem se tornado precária.

Com base em uma média de 2001, os países da OCDE receberam dois estudantes estrangeiros para cada estudante enviado ao exterior. Essa média, contudo, é maior para os grandes países exportadores de serviço. A estimativa para o Reino Unido é de quase dez estudantes recepcionados para cada estudante nativo enviado ao exterior; nos EUA, a relação é próxima de 15; e, na Austrália, o valor está próximo de 25.

2.1.4 A nova relação do Estado com o ensino superior

Desde o início, as universidades incorporaram tensões resultantes de suas realidades nacionais e das tendências internacionais. O relatório do Banco Mundial (2002) também aponta que a desigualdade entre os sistemas de ensino superior dos países em desenvolvimento e desenvolvidos tem aumentado. O fenômeno do crescimento e da diversificação da educação transnacional levanta uma série de questões para os países, dentre elas (BANCO MUNDIAL, 2002; CERJ, 2004):

- Qual o efeito da internacionalização nos sistemas de ensino superior nacionais?
- O acesso será ampliado? A diversidade e a flexibilidade serão aumentadas? O custo será diminuído para estudantes e governos?
- A liberalização é uma alternativa?

As respostas a essas questões dependem de um diagnóstico do sistema de ensino superior dos países preocupados com este fenômeno. Por outro lado, de forma mais pragmática, o relatório do Banco Mundial também indica alguns dos benefícios do sistema de ensino superior para o desenvolvimento dos Estados-nação (*cf.* Quadro 3).

Quadro 3 – Benefícios do ensino superior no desenvolvimento do Estado-nação

Benefícios	Privados	Públicos
Econômico	<ul style="list-style-type: none"> - Altos salários - Alta poupança - Emprego - Melhoria condições de trabalho - Mobilidade pessoal e profissional 	<ul style="list-style-type: none"> - Maior produtividade - Desenvolvimento regional e nacional - Redução da dependência do suporte financeiro do governo - Aumento do consumo - Aumento do potencial de transformação da economia industrial em economia do conhecimento
Sociais	<ul style="list-style-type: none"> - Melhoria da qualidade de vida - Melhores decisões - Melhoria do <i>status</i> pessoal - Maiores oportunidades educacionais - Estilo de vida saudável e alta expectativa de vida 	<ul style="list-style-type: none"> - Construção nacional e liderança - Participação democrática, aumento do consenso - Mobilidade social - Grande coesão social e baixo índice criminal - Melhoria da saúde - Melhoria da educação primária e secundária

FONTE: Banco Mundial (2002)

A partir do Quadro 3, percebe-se que o ensino superior beneficia o desenvolvimento econômico e social de um país. De acordo com o relatório do Banco Mundial (2002), os três pontos principais são: i) suportar o sistema de inovação pela geração de novos conhecimentos,

acesso aos estoques globais de conhecimento e adaptação do conhecimento para uso local; ii) contribuir para a formação do capital humano, treinando uma força de trabalho qualificável e adaptável, incluindo alto nível de cientistas, técnicos, educadores, servidores públicos e líderes empresariais; e iii) promover as bases da democracia, construção da nação e coesão social.

Do ponto de vista da UNESCO (2004), os benefícios de um sistema de ensino superior cada vez mais amplo envolvem: i) aumento da oferta de educação e maior acesso para estudantes; ii) suporte para a economia do conhecimento; iii) desenvolvimento de dupla diplomação; iv) fusão e hibridização de culturas; v) crescente comparabilidade entre qualificações; vi) aumento de uma abordagem de formação profissional orientada ao mercado; vii) benefícios econômicos para os provedores de educação; e viii) diversificação e geração de novos ambientes acadêmicos.

O conhecimento por si só não transforma economias nem garante retornos positivos dos investimentos em pesquisa e desenvolvimento ou em outros produtos do ensino superior. O conhecimento científico e tecnológico resulta em grandes benefícios quando é utilizado dentro de um complexo sistema de instituições e práticas conhecido como sistema nacional de inovação, o qual é formado pelos seguintes elementos: i) organizações de produção de conhecimento articulado em um sistema educacional e treinamento; ii) ambiente macroeconômico e regulamentar apropriado que inclui políticas de comércio para promoção da difusão tecnológica; iii) empresas inovadoras e redes empresariais; iv) adequada infraestrutura de comunicações; e v) outros fatores que permitam acessar a base de conhecimento global. Nesse arranjo, o sistema de ensino superior figura de forma proeminente, constituindo-se como espinha dorsal não somente das habilidades de alto nível, mas da infraestrutura de compartilhamento de informações do país. Nesse sentido, o sistema de ensino tem papel de repositório e de distribuição da informação, além de base de rede de computadores e provedores de serviços de Internet.

Para um crescimento econômico-social orientado pelo conhecimento, são necessários sistemas de ensino superior expandidos e inclusivos que alcancem grandes segmentos da população. Esses sistemas precisam proporcionar aprendizagem aos cidadãos ao longo da vida, com ênfase na criatividade e na flexibilidade, além de permitir constantes adaptações para as mudanças decorrentes de uma economia baseada em conhecimento e promover

reconhecimento internacional das credenciais concedidas pelas instituições educacionais do país. O Estado tem a responsabilidade de estabelecer um ambiente que encoraje as instituições terciárias a serem mais inovadoras e reativas para atender às necessidades de uma economia do conhecimento globalmente competitiva e às mudanças requeridas pelo mercado de trabalho voltado ao capital humano avançado.

Segundo o relatório do Banco Mundial (2002), nessa nova relação entre o Estado e as IES, em vez de rígidos controles para imposição de mudanças, podem ser adotadas diversas ações complementares para orientar e desenvolver as mudanças necessárias de forma flexível e voluntária. Dentre essas ações, apontam-se: i) estabelecimento de um sistema político coerente em que se tem a visão de que o ensino superior contribui para o desenvolvimento da nação, possibilitando, assim, a integração do setor de ensino superior com o sistema de inovação, bem como o reconhecimento da diversidade das IES; ii) criação de um marco regulatório que encoraje as inovações nas instituições públicas e iniciativas do setor privado em expandir o acesso para um ensino superior de qualidade, além de estimular a implementação de toda a estrutura necessária para se manter um sistema permanente de acreditação e de garantia da qualidade da educação; e iii) oferecimento de incentivos financeiros apropriados, cuja aplicação criativa pode estimular e orientar as instituições terciárias a serem mais eficientes, baseadas em qualidade de serviços, de gestão e de governança, em conjunto com metas de acessibilidade.

O relatório do Banco Mundial (2002) ainda aponta mudanças significativas na relação do Estado com o ensino superior. A principal delas é relativa à emergência do setor privado como nova forma de financiar a expansão do ensino superior para parcelas mais significativas da população. Em muitos países da OCDE, o Estado é o principal financiador do ensino superior, mas os custos crescentes com a expansão do sistema introduziram a necessidade de recursos não-públicos. Em Portugal, 40% dos alunos estão matriculados no setor privado de ensino superior, e, na Coreia, esse valor alcança 75%.

As mudanças no balanço entre fundos privados e públicos colocaram as forças de mercado mais próximas das IES. Novas estratégias financeiras têm sido colocadas em prática para gerar retornos de ativos institucionais, mobilizando recursos adicionais para os estudantes e suas famílias e encorajando doações de terceiros. Essa tendência também é observada nos países em desenvolvimento. Na República do Irã, as matrículas no setor privado atingiram

30%; nas Filipinas, 80%; na Índia e em Bangladesh, 50%. No Brasil, o setor privado concentra 70% das matrículas do ensino superior (LAUS, MOROSINI, 2005). Nesse contexto, existe um consenso entre a UNESCO, o Banco Mundial e a OCDE sobre a tendência de comercialização global de serviços educacionais por provedores que buscam lucro. Tal tendência é acentuada porque os provedores não-lucrativos ou estão estreitamente ligados ao Estado ou dependem em grande parte dos recursos deste, o que os impede de fazer essa movimentação, por conflito de interesse no uso de verbas públicas no exterior (sendo que essa não é restrição para provedores privados em função da origem de seus fundos não serem fundamentalmente públicos). Não obstante, compete lembrar que pode haver conseqüências adversas do modelo de mercado que decorrem de uma competição desordenada sem a adequada regulamentação e mecanismos compensatórios.

Contudo, os diversos efeitos de sistemas de ensino superior estabelecidos não ocorrem somente nas dimensões da economia, ciência e tecnologia, mas também na dimensão político-social. A proporção de países com formas democráticas de governo cresceu de 40%, em 1988, para 61%, em 1998 (BANCO MUNDIAL, 2002). As instituições de ensino superior foram bastante influenciadas por essas mudanças, as quais fomentam coesão social e fóruns para o debate público e aberto. O ensino superior contribui para a melhoria do regime institucional pelo treinamento de profissionais competentes e responsáveis, necessários para a gestão dos setores econômicos e governamentais de um país. Adicionalmente, as normas, os valores, as atitudes e a ética das IES são transmitidas para os estudantes, os quais multiplicam esses significados para edificar uma sociedade civil coesa. O ensino superior também desempenha um papel de destaque na mobilidade social; por conseguinte, é importante que os cidadãos tenham acesso ao ensino superior de forma adequada para que suas participações sejam maximizadas em todos os níveis e para que sejam criadas oportunidades para todos os grupos das sociedades, principalmente os mais pobres. Além disso, o ensino superior ainda desempenha um papel importante no suporte das educações primárias e secundárias, ao prover a formação de professores e a melhoria da qualidade dos programas educacionais oferecidos por esses dois níveis.

2.1.5 Liberalização do comércio de serviços de ensino superior

Embora a forma de organização do sistema de ensino superior seja definida de modo soberano pela nação, cumpre investigar o papel do GATS no contexto da internacionalização do ensino superior. A importância desse acordo reside no fato de que, uma vez aberto o setor de educação à participação estrangeira, o GATS deve ser considerado na equação.

O GATS, Acordo Geral de Comércio de Serviços, é um dos resultados alcançados na rodada Uruguai, cuja expressão mais forte é a fundação da OMC em 1995. O GATS foi inspirado essencialmente pelos mesmos objetivos que a sua contraparte no comércio de mercadorias, o Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT): criando um sistema confiável de regras de comércio internacional, assegurando tratamento justo e correto para todos os participantes (princípios da não-discriminação), estimulando a atividade econômica através de políticas obrigatórias garantidas e promovendo o comércio e o desenvolvimento através da progressiva liberalização. Os Estados-membros do GATS têm compromisso de liberação de empreendimentos, com vantagens políticas e econômicas. Os compromissos do GATS não afetam a capacidade de um membro realizar objetivos de política nacionais e prioridades, uma vez que o GATS reconhece a regulação da oferta de serviços em território de cada membro. O processo de negociação do GATS segue as regras de funcionamento da OMC. O processo é flexível e demanda consenso dos países que aderiram à abertura daquele setor.

Segundo a UNESCO (2004), os Estados e as próprias instituições de ensino superior reconhecem as transformações necessárias para se posicionarem efetivamente frente à globalização e à economia do conhecimento. Ao mesmo tempo, há uma forte resolução de preservar o caráter específico dos sistemas nacionais de ensino superior, resguardando os elementos principais da identidade e das tradições culturais de cada nação. Todavia, a questão debatida pelos representantes da OCDE quanto ao GATS é de respeito à soberania e à representatividade dos países (CERI, 2004) e gira em torno da abertura do setor de educação à participação estrangeira. O GATS se preocupa com o tratamento que se dá aos competidores estrangeiros, não-nacionais.

Não obstante, compete salientar que nem todas as formas que envolvem parceiros estrangeiros podem ser consideradas comerciais e, portanto não se submetem ao escopo do GATS. Assim como a internacionalização da educação é mais abrangente do que a educação transnacional, somente um subconjunto de atividades desta estaria submetida ao GATS.

Ademais, como propõe o relatório da UNESCO (2004), o acordo do GATS precisa ser visto sob perspectiva, sem prejuízo de diminuir sua importância, pois o desenvolvimento da educação transnacional desenvolve-se largamente e de forma independente da existência do GATS. Em outras palavras, um país, aderindo ou não ao GATS, precisa elaborar muito mais outros itens e desafios colocados as necessidades de seus sistemas de ensino superior.

Os serviços representam cerca de 60% da produção global e dos empregos, sendo que constituem não mais que 20% do total de comércio (CERI, 2004). Embora esses valores pareçam modestos, os serviços não devem ser subestimados, haja vista, sobretudo, que muitos daqueles tidos como genuinamente domésticos estão ganhando mobilidade internacional. Combinados com as mudanças de hábitos dos consumidores e com as inovações técnicas e de regulação, os serviços deixam de ser considerados “não-comercializáveis” (“*non-tradable*”) para serem “comercializáveis” (“*tradable*”).

Nesse contexto, o principal propósito do GATS foi inspirado nos mesmos objetivos do GATT, Acordo Geral de Tarifas e Comércio (do inglês, *General Agreement on Tariff and Trade*), quais sejam: melhoria do comércio e das condições de investimento através de relações multilaterais; comércio estável através de relações políticas; e alcance da liberalização progressiva através de negociações. Embora a visão comum fosse a de que os serviços, via de regra, ofereciam menores riscos para a comercialização na expansão de bens, tal concepção tem sido modificada pela introdução de novas tecnologias que facilitam a oferta de serviços (*e.g.*, comunicação de satélites, abertura de monopólios em muitos países e liberação gradual dos setores de seguro e bancários). Esses desenvolvimentos, combinados com mudanças em benefício do consumidor, ajudam a aumentar os fluxos de comércio de serviços na área internacional; e, como essas transações no cenário mundial envolvem riscos, há a necessidade de disciplinar as relações multilaterais.

O GATS estipula quatro modalidades de suprimento nos quais os serviços são comercializados. O Quadro 4 ilustra essas modalidades com base na educação transnacional.

Quadro 4 – Modalidades de suprimento de serviços

Modalidade	Explicação	Exemplos de atividades de ensino superior	Correspondência com educação transnacional
Consumo transfronteiriço	O serviço cruza a fronteira (não requer que o consumidor ou provedor cruze a fronteira)	Ensino a distância Franquia comercial de um curso	Mobilidade de programa
Consumo no exterior	Consumidores se movem para o país do fornecedor	Estudantes se movem para estudar em outro país	Mobilidade de estudantes
Presença comercial	O provedor de serviços estabelece infra-estrutura local para oferecer seus serviços no país	Universidade local ou satélite Campus ramificado, incluindo <i>joint ventures</i> locais	Mobilidade de instituições
Presença de pessoas	Pessoas viajam para outro país para prestar serviço temporário	Docentes e acadêmicos trabalham no exterior temporariamente	Mobilidade de docentes

FONTE: CERI (2004).

A UNESCO (2003) considera o GATS consistente com a Oitava Meta do Milênio das Nações Unidas, a qual convoca parcerias “para desenvolver um sistema comercial e financeiro aberto, com base em regras, previsível e não-discriminatório”. Entretanto, essa entidade coloca ressalvas quanto ao fato de que o ensino superior não pode ser comercializado como qualquer mercadoria e atribui aos Estados e governos a responsabilidade de adotar um quadro de legislação e de políticas para a condução e o desenvolvimento do ensino superior, em estreita cooperação com as comunidades acadêmicas.

Para Altbach (2004), o GATS surge como um indicador do impacto potencial da globalização nos sistemas de ensino superior. Apesar de não estar configurado e em uso, o GATS revela a realidade da globalização. O GATS busca estabelecer “mercados abertos” para produtos de conhecimento de todos os tipos, e o ensino superior está incluso nessa categoria. A idéia refletida pelo GATS e contida como conceito na globalização é a de que o conhecimento pode ser convertido em uma *commodity*, podendo, assim, tornar-se comercializável. Os proponentes afirmam que o livre comércio traz benefícios para todos pela competição nos mercados. Existe uma ênfase muito grande no ordenamento jurídico do GATS pela sua força de lei e por sua regulamentação, a qual, segundo Raiky (2002, *apud* ALTBACH, 2004), foi criada para proteger os vendedores e provedores, e não os compradores e usuários, trazendo como resultado implicações negativas para os países em desenvolvimento. Um dos sinais evidentes da ênfase dada ao lado da oferta comercial é o fato de que os ministérios e departamentos mais envolvidos com as negociações do GATS são aqueles que tratam de assuntos de comércio e de promoção de exportação, em detrimento das pastas de educação.

Diante desse quadro, Altbach (2004) considera que o atual arranjo de comércio é interessante, não sendo necessárias regulamentações adicionais, pois os países retêm a autoridade sobre as importações e exportações educacionais, as quais estão sujeitas a apenas algumas regulamentações internacionais, como direitos autorais e de patentes.

A inclusão dos serviços educacionais nas negociações do GATS despertou preocupações quanto à liberalização de sua comercialização, o que representa uma consciência da crescente importância do comércio no recente desenvolvimento da educação transnacional. A questão temerária é submeter os setores de educação à lógica da indústria dos provedores comerciais de educação, os quais seriam descobertos de sua regulação local em razão da existência de uma nova regulamentação internacional que os Estados membros da OMC devem seguir. Entretanto, cumpre observar que nem toda a variedade de atividades e situações referentes à educação transnacional ficará submetida à OMC; serão somente aquelas que tiverem aspectos comerciais, conforme anteriormente apresentado.

2.1.6 Comparação dos conceitos de globalização e internacionalização do ensino superior

O Quadro 5 sistematiza as quatro diferentes visões sobre globalização e internacionalização do ensino superior, bem como as suas tendências, a liberalização comercial dos serviços através do GATS e o papel do Estado em relação aos sistemas de ensino superior. A partir desse quadro, pode-se perceber as convergências e as principais diferenças sobre os conceitos expostos anteriormente.

Quadro 5 – Comparação de conceitos entre as fontes escolhidas

Conceito	ALTBACH	UNESCO	OCDE	Banco Mundial
Globalização	Tendências econômicas, tecnológicas e científicas que afetam o ensino superior	Processo multifacetado que impacta os sistemas de ensino superior	Mobilidade de recursos internacionais e aumento da interdependência entre nações	Competição global baseada no conhecimento
Internacionalização do ensino superior	Políticas e programas específicos propostos pelos agentes do sistema de ensino superior para lidar com a globalização	Criação de mecanismos e instrumentos para compartilhar conhecimento	Crescimento da educação transnacional pela mobilidade de acadêmicos, de programas e de instituições	Não foram observadas posições próprias sobre este item. Utilizada a visão da OCDE
Tendências do Ensino Superior	Neocolonialismo no ensino superior; internacionalização e harmonização dos currículos; uso intensivo do idioma inglês e das novas tecnologias; provedores privados multinacionais	Crescimento da demanda por ensino superior; uso intensivo das novas tecnologias, emergência do setor privado	Entendimento mútuo entre as IES para oferecerem programas educacionais; receitas adicionais das IES por educação transnacional com lucros; atração e retenção de talentos no mercado de trabalho da OCDE	Crescimento da demanda por ensino superior e emergência do setor privado; Formação da força de trabalho global; aprendizagem ao longo da vida; uso intensivo de novas tecnologias;
GATS	Comoditização do conhecimento e fortalecimento dos vendedores e provedores	Considera compatível com os “Objetivos do Milênio” da ONU pela promoção de desenvolvimento econômico	Não interfere na soberania dos países na organização de seus sistemas de ensino; igualdade de condições para os competidores estrangeiros e nacionais	Não foram observadas posições próprias sobre este item. Utiliza a visão da OCDE
Papel dos Estados	Mantenedor da autoridade sobre a regulação dos serviços	Regulador e parceiro da comunidade acadêmica	Regulador e acreditador	Regulador e acreditador

FONTE: Autor.

Os conceitos de globalização apresentados enfatizam uma abordagem político-econômica e se diferenciam em duas visões. A primeira visão, representada pela UNESCO e por Altbach (2004), considera os diversos efeitos da globalização que influenciam as mudanças nos sistemas de ensino superior. A segunda visão, representada pela OCDE e pelo Banco Mundial, considera o conhecimento como recurso na competição global e aponta como os países devem preparar seus sistemas de ensino superior para esse fim.

O conceito de internacionalização do ensino superior é desenvolvido de diferentes formas pelas bases consultadas. Altbach (2004) enfatiza a autonomia dos agentes do ensino superior para formular políticas e programas específicos em relação aos efeitos da globalização. A UNESCO (2003) considera a internacionalização como forma de resposta à globalização por meio da criação de mecanismos e de instrumentos para se compartilhar o conhecimento. Os

conceitos de Altbach (2004) e da UNESCO (2003) consideram, portanto, a internacionalização do ensino superior como respostas à globalização dadas de forma organizada pelos agentes que compõem o setor de ensino superior dos diversos países. Mais do que o conceito, a OCDE (CERI, 2004) observa a promoção da educação transnacional como a principal forma de internacionalização do ensino superior com base nos três tipos de mobilidade que podem ser desenvolvidos: acadêmica, de programas e de instituições. Não se encontrou um foco específico para a questão de internacionalização pelo Banco Mundial: o que se observa é a tendência em tratar o assunto em consonância com a OCDE, em razão da elaboração conjunta de pesquisas sobre o tema, como por exemplo, o relatório *Cross-border tertiary education: a way towards capacity building* (2007), e, de forma mais pontual, em decorrência da indicação do Banco Mundial ao uso intensivo de novas tecnologias integrando os sistemas de ensino superior dos países e as bases de conhecimento disponíveis no mundo.

As tendências concebidas do ensino superior mundial pelas referências consultadas possuem focos diferentes, mas complementares. O Banco Mundial observa a expansão do ensino superior na formação de força de trabalho qualificada e global, bem como a grande demanda por serviços educacionais de nível superior pelos países emergentes, que possuem baixas taxas brutas de matrículas em relação aos países desenvolvidos. Nesse contexto, o Banco Mundial coloca a mudança da relação dos Estados com o setor privado de educação para poder oferecer novas formas de financiamento do ensino superior. Também é considerada pelo Banco Mundial a revolução das tecnologias da informação e das comunicações que permitem acesso cada vez mais rápido a um estoque maior de conhecimento que transforma os contextos educacionais. A OCDE observa as mesmas tendências de crescimento do acesso a parcelas maiores da população e da importância econômica de força de trabalho qualificada, mas com a consideração do fluxo de troca entre países em desenvolvimento e desenvolvidos, no sentido de se aproveitarem a oferta que os países da OCDE dispõem e a demanda dos países desenvolvidos. Dessa forma, a OCDE promove a educação transnacional como uma tendência que viabiliza economicamente e fortalece os vínculos.

As referências pesquisadas com base nos organismos multilaterais e, de forma complementar, nas pesquisas de Philip Altbach, também se posicionam de forma diferente em relação ao GATS. Altbach (2004) explicita que o GATS representa a comoditização do conhecimento e a transformação da educação em mercadoria, com o fortalecimento dos vendedores e provedores educacionais em detrimento dos usuários desses serviços. A UNESCO (2003)

reconhece os riscos da liberalização dos serviços educacionais, sobretudo no que diz respeito à possibilidade de exacerbação das desigualdades no ensino superior e de empobrecimento da qualidade dos serviços. Essa entidade, porém, considera o GATS compatível com as metas do milênio que buscam promover o desenvolvimento do comércio de serviços e uma forma de estimular o aumento da participação privada no financiamento da educação e, assim, promover o acesso de parcelas maiores de estudantes ao ensino superior. A OCDE observa que o GATS não interfere nas determinações das autoridades sobre a organização de seus sistemas de ensino superior, mas obriga os países a tratarem de forma equânime os competidores estrangeiros e nacionais. O Banco Mundial não evidenciou um tratamento próprio para a questão do GATS, mas pode-se considerar sua tendência em acompanhar a visão da OCDE em função da elaboração conjunta de relatórios sobre o tema (OCDE; BANCO MUNDIAL, 2007; BASHIR, 2007).

Quanto ao papel do Estado em seu relacionamento com o ensino superior, todas as referências são unânimes em apontar que compete ao Estado o papel de regulador do setor e acreditador da qualidade disponibilizada pelo sistema de ensino superior. Os organismos multilaterais reconhecem também a dificuldade dos Estados nacionais em financiar a expansão de seus sistemas de ensino superior para incluir maiores parcelas de suas populações, sendo necessário que os Estados nacionais criem formas de se atraírem fundos privados para esse fim.

2.2 Internacionalização de Empresas

A busca de novos mercados é algo constante na História da Humanidade. As diferentes configurações dos mercados ao longo do período histórico marcaram e definiram diversos aspectos econômicos, sociais e culturais das sociedades. O próprio Brasil é fruto de um processo de internacionalização durante o período das Grandes Navegações.

O que ocorre no atual período da nossa História não é diferente. Com a aceleração da globalização, ocorre a integração entre os mercados e as economias nacionais e uma desterritorialização da competição, que se estabelece principalmente no nível das empresas. Dessa maneira, a pesquisa em Internacionalização de Empresas assume um papel cada vez mais relevante para a compreensão dos fenômenos que ocorrem nesse movimento em que as empresas implementam operações além das suas fronteiras nacionais.

2.2.1 Definição de campo teórico e abordagens

É complexo definir o campo teórico de Internacionalização de Empresas em função dos diversos elementos relacionados com o fato de uma empresa atuar externamente. Diferentes grupos de pesquisas, de distintas áreas do conhecimento em diferentes tempos contribuem para a geração de conhecimento neste campo.

Uma iniciativa de mapear o campo de pesquisas é apresentada por Hemais e Hilal (2004), segundo os quais as teorias do processo de internacionalização podem ser agrupadas em duas grandes abordagens: econômica e comportamental. A abordagem econômica privilegia as análises com base nos agregados econômicos nacionais e internacionais. Nesse enfoque, o homem econômico tem perfeito acesso às informações e escolhe uma solução racional. A abordagem comportamental, por sua vez, se preocupa com os aspectos de processo da internacionalização e as decisões relativas à sua realização, tais como escolha do país, modo de entrada, produtos a serem transferidos ou manufaturados no exterior.

Outra categorização importante é realizada por Fleury e Fleury (2007), que consideram três formas diversas para abordar o processo de internacionalização. A primeira forma inclui as abordagens econômicas e comportamentais apresentadas por Hemais e Hilal (2004), e uma terceira abordagem adicional: a de estratégia competitiva que se baseia na tomada de decisão

da empresa no cenário internacional em função da movimentação de seus competidores. Esta primeira forma e suas três abordagens se desenvolvem dentro do campo da disciplina de Negócios Internacionais, e considera-se a empresa como um todo e elege-se a matriz (*headquarter*) como o foco de interlocução. A segunda forma focaliza as subsidiárias e como elas adquirem “vida própria”, ou seja, apresentam estratégias e comportamentos não derivados da matriz. Já a terceira forma trata da internacionalização da produção e da gestão dessas operações.

Observando ainda a problemática do campo de pesquisas, Werner (2002) realizou um levantamento das principais linhas de pesquisa a partir de uma análise de 271 artigos encontrados nos 20 principais periódicos de 1996 a 2000. Foram encontradas 12 áreas de pesquisa, a saber: i) ambiente global de negócios, ii) internacionalização, iii) decisão de modos de entrada, iv) *joint ventures* internacionais, v) investimento direto estrangeiro, vi) comércio internacional, vii) transferência de conhecimento, viii) alianças estratégicas e redes, ix) empresas multinacionais, x) relações entre matriz e subsidiárias, xi) subsidiária e time de gestão multinacional e xii) gestão da expatriação. A Figura 2 apresenta uma representação gráfica das 12 áreas de pesquisa, dentre as quais as que mais se destacaram em número de artigos foram: i) investimento direto estrangeiro, com 37 artigos; internacionalização, com 34 artigos, e iii) decisões de modo de entrada, com 33 artigos.

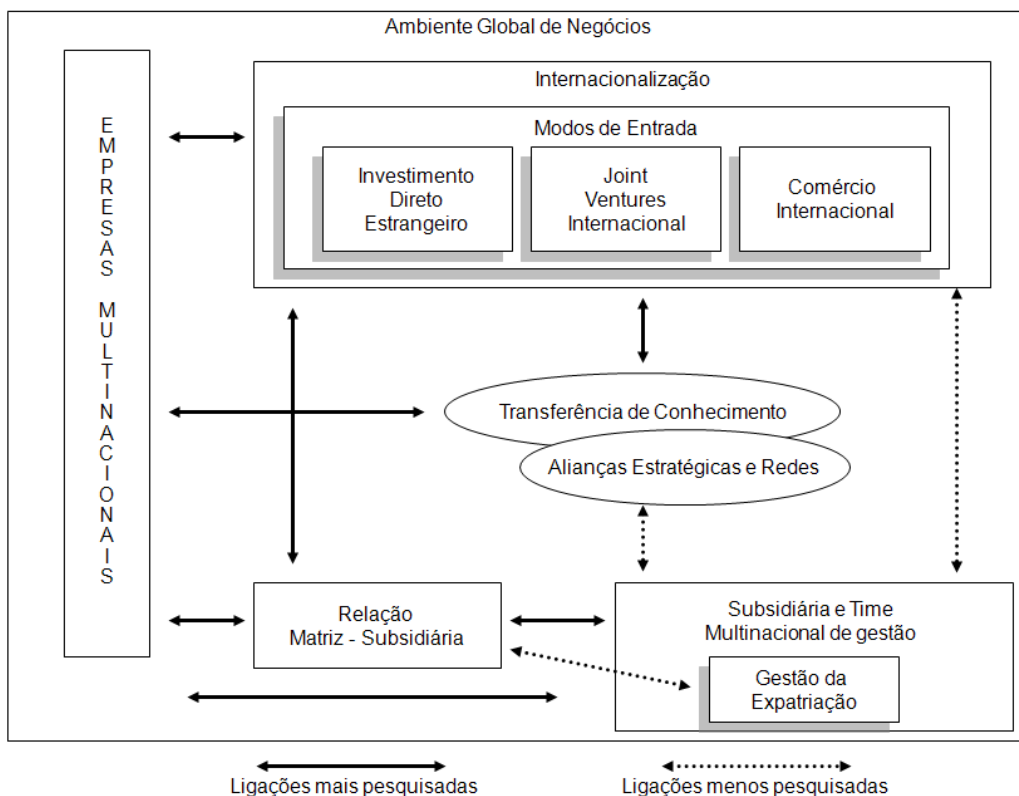


Figura 2 – Representação gráfica das áreas de pesquisa em internacionalização
 FONTE: Werner (2002).

A abordagem que mais se destaca é a de Internacionalização de Empresas, e, por isso, suas principais linhas teóricas são enunciadas a seguir. Esse exercício é importante, porque, ao serem apresentadas, ficam evidentes suas principais aplicações e limitações.

As teorias comportamentais deslocam o foco de alocação ótima de recursos da abordagem econômica para o foco da análise de processos, introduzindo, de forma diferenciada, a aprendizagem e a experiência como elementos que reduzem a assimetria e os custos de transação de se instalar em um novo mercado. Um modelo bastante referenciado dessa linha de pensamento é conhecido como processo de internacionalização da firma da Escola de Uppsala ou Nórdica, a qual tem como expoentes Johanson e Vahlne (1977). De acordo com esse modelo, o processo de internacionalização é um processo de desenvolvimento da firma individual, caracterizado pela aquisição gradual, pela integração e pelo uso do conhecimento sobre mercados estrangeiros e operações, sendo que, por meio de decisões incrementais, ocorre um comprometimento crescente com os mercados estrangeiros (HEMAIS; HILAL, 2004). Outro fator importante apontado pelo modelo de Uppsala é a distância psíquica, definida como a soma de fatores que interferem no fluxo de informações de um país para outro. Como exemplos desses fatores, podem ser relacionados: diferenças de idiomas,

diferenças culturais, diferenças entre sistemas jurídicos, práticas de negócios, aspectos educacionais, elementos climáticos, dentre outros. Nesse contexto, as empresas, em seu processo de internacionalização, escolheriam inicialmente aqueles mercados com menor distância psíquica em relação ao país de sua matriz. O modelo de Uppsala propõe ainda oito etapas sequenciais para o processo de internacionalização da empresa, o qual parte de um nível menor de comprometimento como uma exportação direta ou por um agente comercial até um nível maior de comprometimento, como a instalação de um *greenfield*⁹.

A outra linha teórica tem enfoque econômico e se baseia na teoria dos custos de transação. A teoria de custos de transação foi proposta por Ronald Coase em 1937, o qual teve o mérito de contrapor a idéia de mercado perfeito, assumindo que existe assimetria de informações e os agentes econômicos, os quais, por conseguinte, incorrem em custos para contratar seus recursos no mercado. Barreto (2002) destaca a contribuição de Williamson (1975, 1985), que foi aluno de Ronald Coase, na teoria de custos de transação e sugere que haveria duas formas alternativas pelas quais as empresas organizariam suas atividades: mercados (contratação externa de atividades) ou hierarquias (utilização de sua própria estrutura para conduzir atividades). A empresa optaria por mercados ou por hierarquias quando o custo de transação fosse favorável a uma ou a outra alternativa.

Duas formas principais se apresentam com base na teoria dos custos de transação: a teoria da internalização e o paradigma eclético da produção. A primeira foi enunciada por Buckley e Casson (1976) e postula que as imperfeições de mercado e seus custos decorrentes seriam condições que poderiam levar a empresa multinacional a utilizar o investimento direto como modo de entrada em um mercado externo. Conforme afirmam Fina e Rugman (1996 *apud* BARRETO, 2002), “os teóricos da internalização sugerem que o IDE ocorre quando os benefícios da internalização superam os custos”. Já o paradigma eclético de Dunning (1988), na sua forma original, enseja que a amplitude, a forma e o padrão da produção internacional são determinados pela configuração de três conjuntos de vantagens, quais sejam: vantagens específicas de propriedade, vantagens específicas de localização e vantagens específicas de internalização. Segundo Fleury e Fleury (2007, p. 7), as vantagens específicas de propriedade estão associadas à propriedade de ativos tangíveis (*e.g.*, recursos naturais e mão-de-obra de baixo custo) e ativos intangíveis (*e.g.*, tecnologia, marca e imagem); as vantagens específicas

⁹ *Greenfield* é um investimento em operação a partir da estaca zero.

de localização decorrem de fatores que são atrativos da localidade onde será implantada a operação internacional; e as vantagens específicas de internalização se referem à capacidade de transferência de ativos pela estrutura da empresa de um país para outro, em vez da utilização dos mecanismos de mercado.

Conforme explica Barretto (2002), as teorias de internalização e o paradigma eclético são mais úteis para o entendimento das decisões de abertura de subsidiária no exterior por empresas multinacionais do que para a compreensão do fenômeno de internacionalização das empresas.

2.2.2 Teoria da internalização das empresas multinacionais

Aprofundando os trabalhos de Buckley e Casson (1976), Rugman e Verbeke (1992) utilizam a teoria da internalização para entender os movimentos das multinacionais e autodenominam essa abordagem ora de teoria da internalização das empresas multinacionais, ora de teoria dos custos de transação das empresas multinacionais e ora de modelo baseado em custos transacionais de gestão estratégica multinacional¹⁰. Rugman e Verbeke (2001) definem multinacional como uma firma com atividades de agregação de valor em pelo menos dois países.

Por meio da combinação dos conceitos de FSA e de CSA, busca-se explicar a estratégia de gestão internacional das empresas multinacionais e os padrões de suas expansões. As vantagens específicas da firma (FSA) são comparáveis às vantagens de propriedade de Dunning (Fleury e Fleury, 2007) e correspondem à capacidade da empresa em coordenar e controlar os seus ativos, reunindo tanto a propriedade *de know-how* como as vantagens transacionais. As vantagens específicas do país (CSA) são comparáveis às vantagens de localização de Dunning e implicam que alguns benefícios estão relacionados com a localização de certas atividades em determinados países (RUGMAN; VERBEKE, 1992). Tais benefícios podem surgir em função de imperfeições do mercado, como regulamentações governamentais (RUGMAN, 1981). Do ponto de vista de Rugman e Verbeke (1992), as vantagens de internalização são referentes aos benefícios relativos associados a diferentes modos de entrada (*e.g.*, exportação, licenciamento, *joint ventures*, investimento direto, entre

¹⁰ Transaction cost-based model of multinational strategic management

outros) nos mercados externos. Nesse caso, as falhas de mercados são a razão crucial para a internalização de acordo com a teoria de custos de transação. Conforme apontam Rugman e Verbeke (1992), o IDE é o modo mais eficiente de entrada em um mercado externo, reduzindo-se, pois, a análise aos termos de vantagens específicas da firma e do país (FSA e CSA).

A versão original da idéia que relaciona CSA e FSA foi concebida com base na teoria dos custos de transação e previa uma reprodução integral das FSA da matriz na subsidiária instalada em outro país. Essa versão é anterior à incorporação dos elementos de Bartlett e Ghoshal (1988), que propõem modificações no modelo de gestão das empresas multinacionais em função da ação simultânea de forças de globalização e de localização (mais especificamente, o que foi denominado de solução transnacional, isto é, uma gestão central eficiente bem articulada com operações locais flexíveis). Após a incorporação dos resultados empíricos de Bartlett e Ghoshal (1988), dois tipos de FSA podem ser distinguidos – FSA locais (*location-bound* – LB FSA) e FSA não-locais (*non-location-bound* – NLB FSA) – e três tipos de CSA podem ser desdobrados – CSA relativas ao país de origem (*home country*), CSA relativas ao país receptor (*host country*) e CSA relativas ao país de origem e ao país receptor concomitantemente.

As FSA não-locais podem ser transferidas para o exterior com baixos custos marginais e podem ser usadas efetivamente em operações internacionais sem substancial adaptação. Em contraste, as FSA locais beneficiam a empresa apenas em uma localização particular (ou em alguns conjuntos de localizações), de modo que não podem ser facilmente transferidas e requerem uma adaptação significativa ao serem utilizadas em outras localizações. Já as CSA, nas três alternativas anteriormente apresentadas, foram consideradas como: alavancadas no seu uso no país de origem, porque contribuem para a geração de novas FSA e sua possível transferência para outros países; local ou estática no uso de seu país receptor, porque não se considera que suas vantagens possam gerar FSA não-locais; e dual, quando utilizada tanto no países de origem quanto no local de instalação no exterior, isto é, essas CSA podem tanto ser exploradas em uma forma local como alavancadas, dependendo do potencial de contribuírem para o desenvolvimento de novas FSA.

Compete apontar ainda que se reconhecem dois aspectos relevantes com relação às FSA. Em primeiro lugar, as FSA não-locais não são necessariamente originadas no país de procedência,

mas podem também ser criadas na subsidiária ou pelo esforço conjunto de diferentes operações da firma no exterior. Em segundo lugar, muitas das FSA geradas na origem podem, sob um ponto de vista etnocêntrico, ser percebidas como FSA não-locais, quando na realidade, constituem FSA locais. A matriz que relaciona graficamente as FSA e as CSA é apresentada na Figura 3, a seguir.

Tipos De FSA	Usos de CSA		
	CSA do país de origem (Alavancado)	CSA do país receptor (Local e/ou estático)	CSA do país de origem e receptor (dual)
Não-Locais	1 Global	3 Internacional	5 Transnacional
Locais	2	4 Multinacional	

Figura 3 – Tipos de FSAs e usos de CSAs

FONTE: Rugman e Verbeke (1992).

Rugman e Verbeke (2001) adotam o conceito de competências e capacidades para explorar o desenvolvimento de vantagens específicas das subsidiárias e sugerem dez tipos-padrão de desenvolvimento de FSA (ou de formação de competências) e de seu processo de difusão pela rede intra-empresarial. Segundo os autores, o conceito de FSA “cobre um conjunto muito amplo de forças únicas da empresa (competências e capacidades) que tem sido analisado e classificado com muito mais detalhe pelos pesquisadores da RBV [visão baseada em recursos, do inglês *resource-based view*]”. Os autores alertam que não é tão simples e fácil a difusão de FSA pela rede intra-empresarial, em contraposição ao que alguns pesquisadores alegam sobre a alta mobilidade de competências e capacidades pelos seus aspectos intangíveis. A base do conhecimento gerado possui barreiras para sua mobilidade que dificultam sua absorção pela empresa multinacional. De certa maneira, a configuração entre FSA locais e não-locais permite realizar essa distinção e, através do reconhecimento dos padrões apresentados entre FSA e CSA, é possível gerenciar o conjunto para criar a mobilidade de competências e capacidades pela rede da empresa multinacional, tendo-se como um benefício indireto a definição clara dos papéis da matriz e das subsidiárias na rede.

Nesse sentido, Fleury e Fleury (2007) destacam a necessidade de se incorporar, na discussão de internacionalização de empresas, tanto na vertente econômica como na comportamental, a

dimensão das competências da empresa no seu país de origem que podem ser internacionalizadas. Para introduzir o conceito de competências organizacionais, Fleury e Fleury (2004) afirmam que suas raízes se encontram na abordagem da organização pela teoria de recursos da firma (do inglês, RBV ou *resource-based view of the firm*). Pela ótica dessa teoria (PENROSE, 1959; BARNEY, 1991), toda empresa deve ser considerada um conjunto de recursos tangíveis e intangíveis. Tais recursos se transformam em capacidades organizacionais quando articulados para a realização de alguma rotina administrativa. A capacidade de coordenar e gerenciar recursos cria as capacidades organizacionais de tal forma que uma é dependente da outra.

Entretanto, os recursos e capacidades, embora presentes em todas as empresas não são iguais, pela simples razão de que cada empresa atua como um organismo diferenciado circunstanciado por diferentes variações do ambiente externo e interno. Em outras palavras, o processo de desenvolvimento das empresas, ou seja, a história das empresas se diferencia, mesmo quando elas são do mesmo setor, já que seus recursos e capacidades são moldados por diferentes percursos históricos. Além disso, cabe destacar que os recursos e as capacidades são desenvolvidos por processos ambíguos e inseridos em diferentes complexidades econômicas e sociais.

A visão da organização como estoque de recursos gera limitações conceituais e explicativas da realidade organizacional e também não garante sucesso no futuro, haja vista a natureza temporária e escassa dos recursos tangíveis e o curto ciclo de vida e os altos custos dos recursos intangíveis. Mills *et al.* (2002 *apud* FLEURY; FLEURY, 2004, p. 34) caracterizam esse problema referente à visão da firma baseada em recursos e introduzem uma superação dessa limitação a partir da construção de outro conceito, o de competências organizacionais:

Um recurso é algo que a organização possui ou tem acesso, mesmo que esse acesso seja temporário [...]; uma competência é uma habilidade para fazer alguma coisa [...]; uma competência é construída a partir de um conjunto de “blocos” denominados recursos.

Também nesse sentido, Prahalad e Hamel (1990) fornecem relevante contribuição para o modelo estratégico de gestão de competências. Esses autores assinalam que o mais importante é a aplicação dos recursos e como eles podem ser mobilizados na forma de competências e na oferta de benefícios e de desempenho superiores aos dos concorrentes de mercado.

2.3 Ensino Superior Internacional

Outra abordagem teórica utilizada para tratar dos fenômenos de internacionalização do ensino superior é conhecida como Ensino Superior Internacional. Ela apresenta um foco específico na extensão das atividades das IES para o exterior, preocupando-se mais com os aspectos operacionais das atividades do que com o ponto de vista econômico da alocação ótima de recursos organizacionais e estratégicos.

Segundo Miura (2006) a discussão sobre internacionalização do ensino superior ganhou força nos anos 1980, em função dos seguintes motivos: as exigências profissionais e acadêmicas de preparar graduados e pós-graduados para atender às demandas do mercado de trabalho global; o esforço de colaboração e cooperação intensa para potencializar o nível de especialização em pesquisa, bem como o compartilhamento de custos desse processo; o recrutamento de estudantes estrangeiros para contribuir nas receitas das instituições; e a intensificação e a proliferação das tecnologias de comunicação e informação que permitissem amplo acesso a programas educacionais pela Internet.

2.3.1 Definição de campo teórico e abordagens

A definição de internacionalização tem evoluído ao longo das últimas décadas. Na década de 1980, o termo foi definido no nível institucional em termos de um conjunto de atividades. Nesse sentido, Arum e van de Water (1992, p. 202) propuseram a definição de internacionalização como “as múltiplas atividades, programas e serviços que estão relacionados com estudos, intercâmbio educacional internacional e cooperação técnica”. Na década de 1990, Knight (2005) introduziu uma abordagem mais orientada para processos e para capturar a noção de que a internacionalização precisa ser integrada e sustentável no nível institucional. Considerando essa orientação, a definição proposta pela autora explicita que a internacionalização consiste no “processo em que se integra uma dimensão nacional e intercultural ao ensino, à pesquisa e às funções de serviço de uma instituição”. Van der Wende (1997 *apud* KNIGHT, 2005; QIANG, 2003), por sua vez, pontua que essa definição baseada no nível institucional tem limitações (*e.g.*, não indica nenhuma meta substancial do processo de internacionalização) e sugere que a internacionalização poder ser um fim em si mesmo, enquanto muitos países e seus sistemas de ensino superior estão empenhados em atingir metas significativas como, por exemplo, melhoria da qualidade, reestruturação e atualização de seus sistemas. Van der Wende (*apud* QIANG, 2003) inclui na definição de

internacionalização “qualquer esforço sistemático, sustentado e dirigido em tornar o ensino superior responsivo às demandas e desafios relacionados com a globalização da sociedade, a economia e os mercados de trabalhos”. Esse conceito é próximo ao elaborado por Altbach (2004) e apresentado na sessão 2.1, segundo o qual a internacionalização consiste em uma resposta ordenada aos desafios da globalização conduzida de forma autônoma pelos principais agentes do ensino superior.

Mesmo com o incremento da definição de internacionalização do ensino superior para um nível mais abrangente, observa-se a perda da qualidade da definição anterior de Knight (2005) que incluía o nível institucional. A esse respeito, Soderqvist (2002 *apud* KNIGHT, 2005) introduziu uma definição de internacionalização do ensino superior que combina o processo de mudança mundial e uma visão holística da gestão no nível institucional. Para esse autor, a internacionalização é:

um processo de mudança de uma IES nacional em uma IES internacional conduzindo a inclusão de uma dimensão internacional em todos os aspectos da sua administração holística no sentido de melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem e alcançar as competências desejadas.

Segundo Knight (2004, 2005), essa definição também é limitada quando se aplica às instituições e aos países que observam a internacionalização como algo mais amplo do que ensino, pesquisa e desenvolvimento de competências. Como resultado de todo esse processo de elaboração, Knight (2003, 2004, 2005) observa a importância da forma de definir a internacionalização, pois o seu uso pode determinar políticas e práticas na realidade que podem levar a novos desenvolvimentos no ensino superior. Valorizando mais o entendimento nos níveis nacionais e setoriais, bem como no nível institucional, e incorporando os significados que refletem as mudanças nas razões, os novos agentes e a diversidade das novas formas de entrega de ensino superior, a autora redefine o seu conceito de internacionalização:

Internacionalização no nível nacional, setorial e institucional é definida como o processo em que se integra uma dimensão internacional, intercultural ou global nos propósitos, funções e oferta de educação pós-secundária.

Assim como ocorre com relação à internacionalização de empresas, também se observam diferentes formas de abordagem no campo teórico de educação internacional. Miura (2006, p.34) destaca que:

A noção de abordagem (diferente de definição) é introduzida para descrever e avaliar a maneira como a internacionalização está sendo implementada por países e instituições. Uma abordagem reflete os valores, prioridades e ações que são adotados durante o processo de promoção e implementação da internacionalização. As abordagens não são fixas nem excludentes, ou seja, podem ser mutáveis dependendo dos diferentes estágios de desenvolvimento e, muitas vezes, várias abordagens podem ser utilizadas simultaneamente por instituições ou países. Cabe lembrar que segundo Knight (2004), não existe abordagem correta.

Qiang (2003) apresenta uma tipologia de abordagens que evoluiu com a definição de internacionalização e se baseia em uma revisão da literatura e das práticas de educação internacional. São observadas no Quadro 6, basicamente, quatro diferentes abordagens, a saber: atividade, competências, cultural (*ethos*) e processos.

Quadro 6 – Tipos e descrição de abordagem para internacionalização

Tipo de Abordagem	Descrição da abordagem
Abordagem de atividade	- Promove elementos como currículo, intercâmbio de estudantes, assistência técnica, cooperação científica. Esta abordagem é uma daquelas que se mostraram mais prevalentes e é característica de um período quando se descrevia a dimensão internacional em termos de atividades específicas ou programas. A questão crítica desta abordagem é que conduz a visões fragmentadas e descoordenadas para a internacionalização, de modo tal que as relações, os impactos e os benefícios entre as atividades não são considerados.
Abordagem por competências	- Enfatiza o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos, atitudes e valores nos estudantes, nas faculdades e na administração. O ponto central para esta abordagem é como gerar e transferir o conhecimento para desenvolver competências para o quadro de funcionários de uma instituição para eles que detenham um conhecimento mais internacionalizado e habilidades interculturais. - Enquanto há um crescente interesse na abordagem de competências devido à orientação para as demandas e preocupações do mercado de trabalho, há uma premência em se identificarem as competências que auxiliam os estudantes a serem cidadãos nacionais e internacionais e a contribuírem com os seus ambientes de trabalhos globais e locais.
Abordagem cultural (<i>ethos</i>)	- Enfatiza a criação de uma cultura ou clima organizacional que valorize e suporte a perspectiva e as iniciativas internacionais e interculturais. Esta abordagem reconhece que a dimensão internacional é fundamental para o desenvolvimento de uma IES e que, sem o sistema de crenças e valores nessa direção, a internacionalização nunca será realizada.
Abordagem por processos	- Valoriza a integração das dimensões internacional e intercultural dos processos de ensino, pesquisa e serviços, por meio da combinação de uma ampla escala de atividades, políticas e procedimentos. O ponto central é a necessidade de se garantir a sustentabilidade da dimensão internacional.

FONTE: Qiang (2003).

De Wit (2002) identificou quatro categorias de razões para a internacionalização do ensino superior, a saber: i) política (política externa, segurança nacional, assistência técnica ou cooperação para desenvolvimento, paz e entendimento mútuo, identidade nacional, identidade regional); ii) econômica (competitividade e crescimento econômico, mercado de trabalho, demanda nacional por educação, incentivos para instituições e governos); iii) sócio-cultural; e

(d) acadêmica (prover uma dimensão internacional para pesquisa e ensino, reputação/*status*, extensão do horizonte acadêmico, melhoria da qualidade e dos padrões acadêmicos internacionais, construção da instituição). Em outro artigo, De Wit (2002, apud KNIGHT (2005)) fornece substanciais indícios de que a questão de reputação internacional para a instituição acadêmica se encontra entre as principais razões para a internacionalização das atividades.

2.3.2 Estratégias e modelos de Ensino Superior Internacional

Para propiciar o relacionamento posterior com o modelo da teoria da internacionalização das multinacionais de Rugman e Verbeke (1992) e com os conceitos de globalização e internacionalização do ensino superior dos organismos multilaterais, bem como para reunir elementos complementares que auxiliem na coleta de dados e na análise dos resultados, são apresentados a seguir as visões de estratégias e os principais modelos correntes no campo de ensino superior internacional.

O termo estratégias de internacionalização, para Knight (2005), se refere às iniciativas organizacionais e programáticas realizadas no nível institucional. A noção de algo mais planejado, integrado e controlado implica a utilização do termo. Exemplos de estratégias programáticas e organizacionais são apresentadas no Quadro 7, a seguir.

Quadro 7 – Estratégias programáticas e organizacionais de internacionalização

Estratégia	Tipo de Atividade	Exemplos
Programática	Programas acadêmicos	- Programa de intercâmbio de estudantes e professores, estudo de línguas estrangeiras, currículo internacional, programas de diploma duplo e estágios internacionais
	Colaboração em ensino e pesquisa	- Projetos de pesquisa e publicações conjuntos, conferências e seminários internacionais e acordos internacionais de pesquisa
	Atividades domésticas e estrangeiras	- Serviço comunitário e projetos de trabalho intercultural, entrega <i>cross-border</i> de programas educacionais, vínculos, parcerias internacionais e redes
	Atividades extracurriculares	- Clubes e associados, eventos internacionais/interculturais no <i>campus</i> , programas e grupos de <i>peer support</i>
Organizacionais	Governança	- Compromisso dos líderes seniores, articulação das razões e metas para internacionalização
	Operações	- Equilíbrio entre a promoção centralizada e descentralizada e gestão da internacionalização, apoio financeiro adequado e sistemas de alocação de recursos
	Serviços	- Unidades de serviços de apoio (acomodação de estudantes, registro, treinamento transcultural e tecnologia da informação) e unidades de apoio acadêmico (biblioteca, ensino e aprendizagem e treinamento de docentes e administrativos)
	Recursos Humanos	- Processos de recrutamento e seleção que reconheça experiência e conhecimento internacional e políticas de recompensas e promoção para reforçar contribuições de professores e de funcionários

FONTE: Knight (2005).

Em relação aos modelos de internacionalização, Miura (2006) relaciona: Rudzki (1998), Knight (1994), Van der Wende (1997), Davies (1995) e Neave (1992). Segundo a autora, os modelos procuram contemplar o máximo de variáveis possíveis presentes no fenômeno de internacionalização e esquematizam as possíveis abordagens, estratégias e revisões do processo de internacionalização.

O modelo de Rudzki (1998) foi identificado pela OCDE como uma das abordagens básicas capaz de monitorar a internacionalização de uma IES, pois sua estrutura identifica elementos-chave nesse processo, permitindo a qualquer instituição avaliar os níveis de suas atividades internacionais. Originalmente criado para avaliar a internacionalização de Escola de Negócios, esse modelo pode ser também aplicado para as IES. Segundo Pimenta e Duarte (2007), o modelo analisa, inicialmente, as variáveis ambientais que influenciam o negócio das EN (Escolas de Negócios), considerando o contexto externo e o ambiente internacional e nacional na abordagem do processo de internacionalização. Essa abordagem pode variar entre um modelo de internacionalização proativa, reativa e “oculta” (sem apoio oficial) e de ausência deliberada de internacionalização. As razões são referentes às motivações políticas, econômicas, acadêmicas e culturais, dando-se destaque àquelas de natureza econômica e acadêmica (relativas à internacionalização da pesquisa). As ações/dimensões/atividades se

caracterizam pelo conjunto de ações realizadas no nível institucional e organizadas em quatro dimensões: mudança organizacional, inovação no currículo, desenvolvimento de professores e mobilidade de estudantes e tem o objetivo de identificar as necessidades de mudança em cada nível de complexidade dentro da instituição (MIURA, 2006). A etapa de monitoração e revisão periódica se constitui como mecanismo de controle do processo. Já o último estágio do modelo de mudança/reposicionamento/realinhamento é o circuito realimentador do processo no sentido de assegurar que as mudanças necessárias previamente identificadas sejam implantadas. O modelo de Rudzki (1998) é conhecido como modelo processual e fractal de internacionalização e se encontra ilustrado na Figura 4.

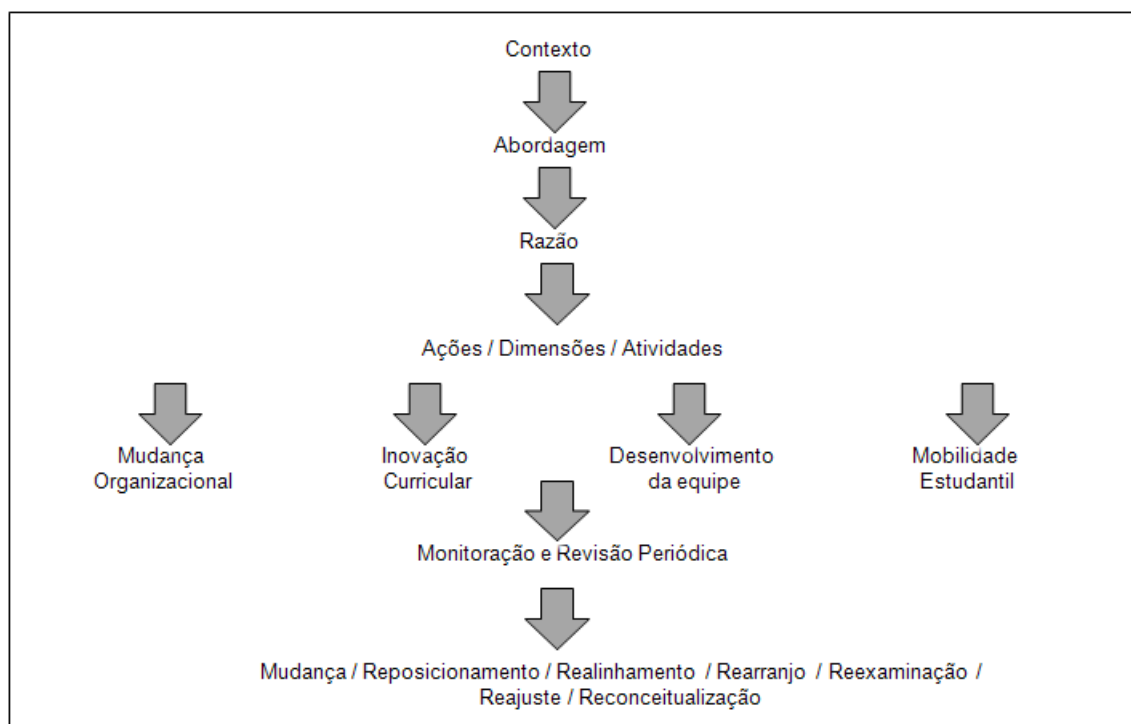


Figura 4 - Modelo processual e fractal de internacionalização

FONTE: Rudzki (1998 *apud* MIURA,2006); Pimenta e Duarte (2007).

Conforme apresentado anteriormente, o modelo de Rudzki se caracteriza por uma abordagem de atividades, sendo importante complementar a visão da coleção dos modelos através da apresentação de um modelo orientado por processos. Nesse aspecto, pode-se tomar o modelo de Knight (1994) como exemplo. Segundo Miura (2006), Knight (1994) não considera a internacionalização um processo estático e linear e, por isso, desenvolve um modelo cuja estrutura se baseia em um ciclo contínuo de avaliação e aprimoramento. O modelo indica em todos os seus elementos componentes um fluxo de duas mãos que indica que, a cada nova etapa realizada, há a necessidade de revisão da etapa anterior. Na Figura 5, é apresentada a

segunda versão do modelo de Knight (1994 *apud* MIURA, 2006) que reúne as nove etapas necessárias para se estabelecer um ciclo contínuo de internacionalização: i) análise do contexto, ii) consciência, iii) comprometimento, iv) planejamento, v) operações, vi) implementação, vii) revisão; viii) reforço e ix) efeito de integração.

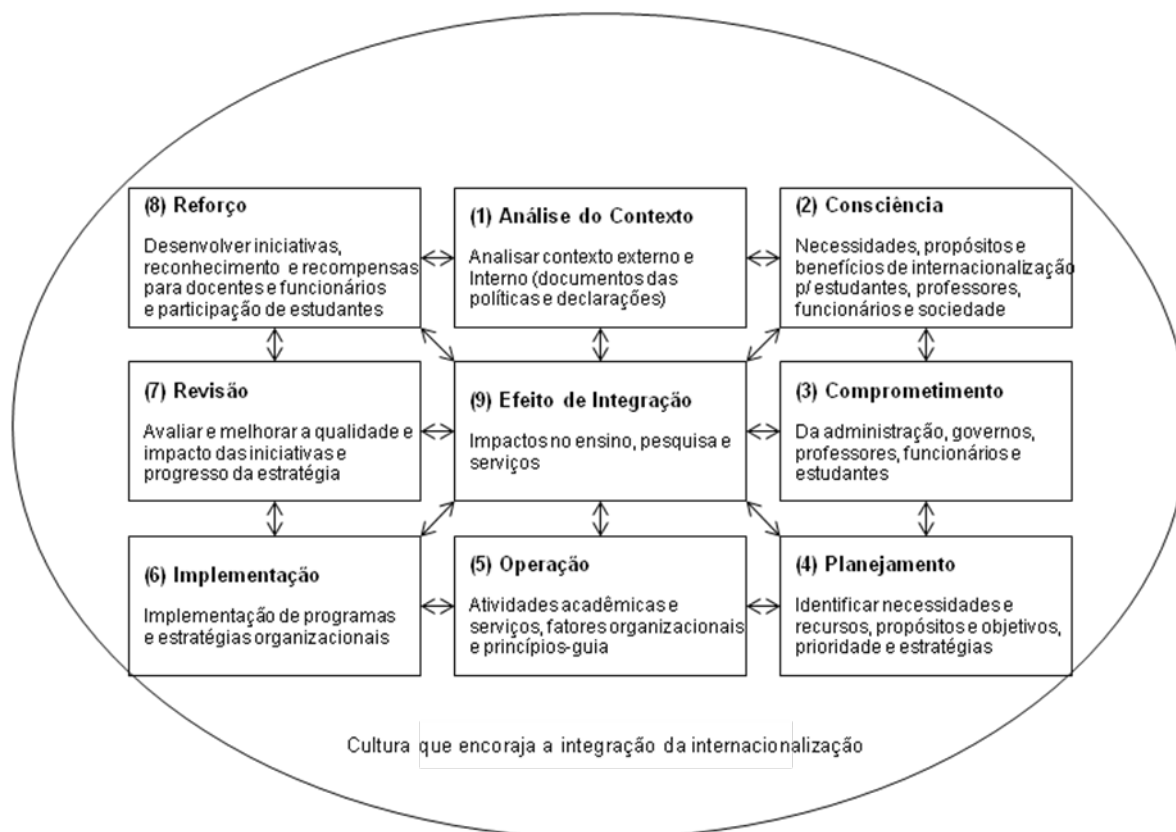


Figura 5 - Círculo da internacionalização: versão modificada por Knight

Fonte: Adaptado Knight (2004 *apud* MIURA, 2006, p. 70)

De acordo com Miura (2006, p.71), a versão atualizada e modificada do modelo de Knight tem a seguinte vantagem sobre os demais:

[F]ornece uma visão geral do processo de internacionalização, considerando desde a análise do contexto (interno e externo) da instituição, os cuidados na implementação dos programas e integração entre ensino, pesquisa e serviços.

Esse modelo ainda destaca o papel importante da cultura organizacional da IES em colocar na programação mental das pessoas a pertinência da internacionalização.

2.3.3 Seleção dos elementos teóricos de Ensino Superior Internacional

Conforme proposto na elaboração da fundamentação teórica, cumpre estabelecer um diálogo entre os conceitos de globalização e internacionalização do ensino superior com base na visão dos organismos multilaterais, da teoria de internalização de empresas multinacionais e os modelos de ensino superior internacional. Comparando-se os conceitos propostos, verifica-se que os elementos de contexto do modelo de Rudzki (1998) e de análise do contexto do modelo de Knight (1994) se correspondem com os conceitos e contextos identificados com base nos organismos multilaterais, pois se trata de uma análise de cenário com base nas pesquisas de um conjunto de especialistas. Quanto aos elementos de abordagem e razão do modelo de Rudzki (1998) e de consciência e planejamento do modelo de Knight (1994), observa-se que a dinâmica que se estabelece entre a CSA e a FSA decorrentes da aplicação da teoria de internalização das empresas multinacionais fornece também um quadro explicativo na descrição do processo de internacionalização das IES, pelo fato de organizarem as razões de internacionalização na forma de vantagens específicas que revelam elementos da estratégia de expansão internacional das IES. Apoiando-se na visão de educação transnacional da OCDE realizada por meio das mobilidades de instituições, de programas e de acadêmicos, é possível verificar correspondência com os outros elementos associados às atividades de internacionalização das IES (*e.g.*, mudança organizacional, inovação curricular e mobilidade de estudantes), monitoração e revisão periódica e mudança e realinhamento do modelo de Rudzki (1998) e com os elementos equivalentes de comprometimento, operação, implementação, revisão, reforço e efeito de integração do modelo de Knight (1994). Esse conjunto de correspondências pode ser observado de forma sintética no Quadro 8, a seguir.

Quadro 8 – Arranjo teórico relacionado com os modelos de internacionalização do ensino superior

Fundamentação Teórica		Modelo de Rudzki (1998)	Modelo de Knight (2004)
Globalização e internacionalização do ensino superior (organismos multilaterais)		- Contexto	- Análise do Contexto
Vantagens específicas do país e da firma		- Abordagem - Razão	- Consciência - Planejamento
Atividades de internacionalização do ensino superior	Mobilidade de instituições Mobilidade de programas Mobilidade de acadêmicos	- Mudança organizacional, inovação curricular, desenvolvimento de equipe e Mobilidade de estudantes - Monitoração e revisão periódica - Mudança e realinhamento	- Comprometimento - Operação - Implementação - Revisão - Reforço - Efeito de Integração

FONTE: Autor.

Assim, estabelece-se o diálogo entre os referenciais utilizados com os modelos de Ensino Superior Internacional pela correspondência entre seus elementos constituintes, tal qual apontado no Quadro 8. Esse conjunto indicado de correspondências poderá ser verificado de forma mais específica durante a apresentação e discussão dos resultados da pesquisa de campo (Capítulos 4 e 5, em que elementos como mudança curricular, inovação curricular, operação e implementação poderão ser visualizados a partir do tratamento dos dados coletados).

3 METODOLOGIA

Descreve-se, neste capítulo, a metodologia de coleta e de análise de dados. Na seção 3.1, apresenta-se a estratégia de pesquisa. Na seção 3.2, é explicitado o critério para seleção dos casos. Na seção 3.3, expõem-se as técnicas e os instrumentos de coleta de dados. Na seção 3.4, explica-se a análise de conteúdo. Por fim, na seção 3.5, apontam-se as questões que nortearam esta pesquisa.

3.1 Estratégia de pesquisa

O estudo é exploratório pelo fato de a internacionalização de IES brasileiras ser um fenômeno recente, de modo que há necessidade de familiarização com o objeto e de obtenção de uma nova compreensão deste para atender aos objetivos da pesquisa (SELLTIZ, 1960). A própria produção acadêmica nacional e internacional oferece poucas pesquisas para subsidiar este estudo, o que indica a necessidade da realização de pesquisas exploratórias para aumentar o conhecimento sobre internacionalização de IES brasileiras. A escassez de publicações é maior ainda quando se considera a utilização dos referenciais de Internacionalização de Empresas para analisar o caso das IES brasileiras e também das internacionais¹¹.

Pelo caráter acentuado dos estudos exploratórios visarem à descoberta de idéias e intuições, o planejamento de pesquisa precisa ser suficientemente flexível, de modo a permitir a observação de muitos aspectos diferentes do fenômeno (SELLTIZ, 1960, p.59).

Para Yin (2003), três condições são importantes para a utilização das estratégias de pesquisa: (a) o tipo de questão de pesquisa proposta, (b) a extensão de controle que o pesquisador tem sobre eventos comportamentais atuais e (c) o grau de enfoque em acontecimentos contemporâneos em oposição aos acontecimentos históricos. O Quadro 9 apresenta as três condições em relação a cinco estratégias de pesquisas analisadas pelo autor.

¹¹ A grande totalidade da produção acadêmica internacional sobre internacionalização de IES se baseia na utilização dos conceitos de internacionalização do ensino superior apresentados na seção 2.3.

Quadro 9 - Situações relevantes para diferentes estratégias de pesquisa

Estratégia	Forma de questão de pesquisa	Exige controle sobre eventos comportamentais	Focaliza acontecimentos contemporâneos
Experimento	como, por quê	Sim	Sim
Levantamento	quem, o que, onde, quantos, quanto	Não	Sim
Análise de arquivos	quem, o que, onde, quantos, quanto	Não	Sim / Não
Pesquisa Histórica	como, por quê	Não	Não
Estudo de caso	como, por quê	Não	Sim

FONTE: Yin (2003).

A partir do Quadro 9, pode-se considerar que as características da pesquisa em tela atende às três situações para o estudo de caso como estratégia de pesquisa, a saber: (1) forma de questão de pesquisa – o estudo sobre internacionalização do ensino superior brasileiro está orientado à questão do “como”, (2) exigência de controle sobre eventos comportamentais – o estudo não depende do controle de eventos comportamentais, pois os fatos analisados já aconteceram e (3) foco em acontecimentos contemporâneos – a internacionalização do ensino superior no Brasil, a relevância da quantidade de estudantes em mobilidade, a discussão de limitação da participação de estrangeiros no capital das IES brasileiras, dentre outros acontecimentos, são fatos muito recentes no ensino superior brasileiro.

Yin (2003) afirma que “a estratégia de estudo de caso é indicada para as questões do tipo ‘como’ ou ‘por quê’ acerca de um conjunto contemporâneo de acontecimentos, sobre o qual o pesquisador tem pouco ou nenhum controle”. Ampliando a questão da escolha de estratégia de pesquisa, outro aspecto do estudo em tela encontra acolhimento dentro da definição proposta por Yin (2003) para estudo de caso, qual seja: “investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. A presente pesquisa sobre internacionalização do ensino superior no Brasil apresenta tal problemática em diversas situações que se manifestam e demonstram essa dificuldade de se caracterizarem os limites entre o fenômeno e os contextos: as relações que se estabelecem pela expansão do acesso do ensino superior para segmentos mais amplos da sociedade, o crescimento do setor privado no ensino superior, as novas formas de mobilidade de educação transnacional, a incorporação de tecnologia da informação, dentre outros.

O estudo de caso se mostra apropriado com base na recomendação de alguns autores. Werner (2002) verificou uma grande quantidade de artigos que utilizam a pesquisa teórica e muito pouco o método qualitativo, sendo necessários mais estudos com esse aspecto, uma vez que o campo de pesquisa de administração internacional é relativamente novo e o método qualitativo permite a construção de teoria a partir das evidências empíricas. Eisenhardt (1989) e Yin (2003) também reforçam esse aspecto ao colocarem que o estudo de caso é o mais apropriado para os estágios iniciais da pesquisa sobre um tópico.

Leite e Marks (2005) apontam que a quintessência do estudo de caso é a especificidade, a qual pode ser analisada a partir do objeto e das dimensões de tempo. O objeto, que deve ser circundado pelo contexto e pelo lugar, representa a situação, o evento, o programa, o fenômeno, a comunidade ou indivíduo de interesse do pesquisador. Já a dimensão temporal se caracteriza pela contemporaneidade, o que permite utilizar dois instrumentos pouco empregados em outros estudos: a observação direta e as entrevistas com as pessoas envolvidas.

A estrutura de processamento das informações busca, no âmbito desta pesquisa, respeitar a estrutura (*framework*) proposta por Eisenhardt (1989) para a construção de teorias a partir da pesquisa de estudos de caso. Essa estrutura é apresentada no Quadro 10.

Quadro 10 - Estrutura de processamento em relação aos passos de pesquisa

PASSO	ATIVIDADE
Procedimentos iniciais	- Definir a questão de pesquisa - Possíveis construtos <i>a priori</i>
Seleção dos casos	- Nem teoria, nem hipóteses - População especificada - Teórica, não aleatória, amostragem
Elaboração dos instrumentos e dos protocolos	- Métodos de coleção de dados múltiplos - Combinação de dados qualitativos e quantitativos - Investigadores múltiplos
Inserção no campo	- Sobreposição entre coleção de dados e análises, incluindo notas de campo - Métodos de coleção de dados flexíveis e oportunos
Análise dos dados	- Análise intrínseca do caso - Busca cruzada de padrões usando técnicas divergentes
Formatação das hipóteses	- Tabulação iterativa de evidência para cada construto - Replicação, não amostragem - Busca de evidência para o porquê subjacente às relações
Discussão à luz da literatura	- Comparação com a literatura conflitante e literatura similar
Encerramento	- Saturação teórica quando possível

FONTE: Eisenhardt (1989)

Outras observações realizadas por Eisenhardt (1989) e consideradas importantes e úteis para a realização do estudo de caso são:

- O processo do estudo de caso envolve constante recursividade, ou seja, não se trata de uma execução linear;
- Nenhum construto teórico é um lugar garantido na teoria resultante, independentemente da qualidade da mensuração;
- Verificação da possibilidade de determinação de algumas variáveis potencialmente importantes com base nos referenciais teóricos vistos;
- A combinação de coleta múltipla de dados (quantitativos e qualitativos) aumenta o potencial de criatividade do estudo de caso, além de permitir a convergência das observações e aumentar a confiabilidade das análises;
- Possibilidade de se adotarem múltiplos observadores e entrevistadores durante a coleta de dados para promover mais pontos de vista e refinamento das análises por divergência;
- Realização de análises conjuntas com a coleta de dados de forma separada, para manter a integridade dos dados, para aproveitar o momento de se iniciarem as análises e para identificar temas emergentes e, assim, estender a oportunidade da coleta de dados no sentido de aprofundá-los.

Considerando-se as três finalidades apontadas por Eisenhardt (1989) para o estudo de caso (*i.e.*, prover uma descrição, testar uma teoria ou gerar uma teoria), esta dissertação se propõe, em parte, prover uma descrição do fenômeno de internacionalização em algumas IES e, em boa medida, testar o poder explicativo da fundamentação teórica proposta, combinando, assim, duas dessas três finalidades indicadas.

3.2 Critério de seleção dos casos

A seleção de casos, conforme propõe Eisenhardt (1989), é um dos aspectos mais importantes da construção de teoria a partir dos estudos de caso. Assim como no teste de hipótese, o conceito de população é crucial, porque define o conjunto de entidades a partir do qual a pesquisa pode ser desenhada. Além disso, a seleção de uma população apropriada não apenas controla a variação externa e ajuda a definir os limites de generalização das análises, como também clarifica o domínio teórico dos achados. Dessa maneira, pode-se operar uma amostragem teórica que represente esse domínio preenchendo as categorias previstas e promovendo tipos polares que o caracterizem, em vez de se utilizar uma amostragem aleatória para atender a um domínio estatístico (desnecessário para estudos de caso). O sucesso da amostragem teórica consiste, portanto, em escolher casos que podem ser estudados e que fazem sentido na construção desse domínio, estendendo a teoria para uma ampla faixa de organizações.

O estudo de caso múltiplo tem mais condições de criar esse domínio, com a vantagem adicional em relação ao estudo de caso simples de promover análises comparativas entre seus casos, permitindo verificar singularidades e diferenças e, assim, estendendo a caracterização do fenômeno estudado. Ao envolver a multiplicidade dos casos, busca-se a replicabilidade da lógica do fenômeno ou eventos (LEITE; MARKS, 2005) e oferece-se a possibilidade de conduzir análises comparativas entre os casos, o que confere maior robustez às conclusões.

A fim de construir o domínio teórico para análise do fenômeno, considerou-se a variável “modo de entrada” como adequada, pois ela é objeto em diversos estudos de internacionalização e se encontra bem caracterizada do ponto de vista teórico e empírico. Os modos mais observados, combinando Hemais e Hilal (2004) e Werner (2002), são: exportação, representação comercial, instalação de subsidiária operacional, alianças e investimento direto estrangeiro (IDE).

Uma proposta de se caracterizar as modalidades de internacionalização do ensino superior brasileiro é elaborada por Castro (2008) e se apresentam da seguinte forma: i) universidades estrangeiras ou grupos financeiros comprando ou criando unidades no Brasil; ii) abertura de capital de instituições brasileiras com aquisição de ações por investidores estrangeiros; iii) cursos de *Business* abrindo filiais ou licenciando seu nome no Brasil; iv) alunos brasileiros

fazendo cursos à distância em programas estrangeiros; v) instituições brasileiras comprando ou abrindo unidades no exterior e; vi) acordos de cooperação com universidades estrangeiras. Entretanto, o autor considera que as formas mais viáveis sejam somente quatro: i) universidades estrangeiras comprando unidades no Brasil; ii) abertura de capital de instituições brasileiras com aquisição de ações por investidores estrangeiros; iii) ensino à distância e, iv) acordos e cooperação com universidades estrangeiras.

O atual estágio da importação e da exportação de serviço educacional à distância no Brasil é complexo de se caracterizar porque estes cursos deveriam possuir acreditação nos seus países de origem e destino para possuírem ampla validade, o que atualmente não ocorre. A instalação de subsidiária operacional (*greenfield*) também é bastante dificultada por barreiras regulamentares no Brasil e em muitos países. A aquisição de ações de instituições brasileiras por investidores estrangeiros pode ser considerada como uma operação do mercado de capitais e não envolve mobilidade de instituições, de programas e de acadêmicos. Por essa razão, a seleção para compor a amostra se concentrou nos modos de entrada da representação comercial, nas parcerias (ou cooperações internacionais) e no IDE (tanto para aquisição de participação acionária da IES, quanto para integralização de capital em uma *joint venture*). Assim sendo, foram avaliados os seguintes casos que contemplam os modos de entrada considerados:

1. A internacionalização da USP pelo estabelecimento de convênios internacionais com outras IES;
2. A internacionalização do Centro Universitário de Campo Grande (UNAES) pela aquisição do *New College of California* (São Francisco, EUA);
3. A internacionalização da Universidade Anhembi Morumbi (SP) pela venda de 50% de seu capital à rede internacional de universidades Laureate (EUA);
4. A internacionalização da Faculdade Pitágoras pela formação, em uma primeira fase, de uma *joint venture* entre a Kroton Educacional e o Grupo Apollo (EUA) e pelo estabelecimento, em uma segunda fase, de convênios internacionais, com a saída do Grupo Apollo;
5. A representação comercial da Universidade de Harvard (EUA) no Brasil.

Um critério adicional passou a ser considerado neste momento, qual seja: a acessibilidade aos responsáveis pelo processo de internacionalização das IES selecionadas, o que não se mostrou

viável para o caso da Universidade de Harvard, resultando em sua exclusão deste estudo. Outro fator restringiu, mas não eliminou o estudo de caso da USP, em função de se empregar um referencial teórico baseado na teoria de internalização das empresas multinacionais que não se aplica de forma integral a modalidade de internacionalização dessa universidade, baseada na celebração de convênios internacionais, portanto não envolvendo IDE. Por esse motivo, o estudo de caso da USP é apresentado com foco em sua estratégia de internacionalização, de mobilidade de programas e estudantes e de forma adaptada quando se considera a teoria de internalização das empresas multinacionais.

3.3 Protocolo de estudo de caso e processo de coleta de dados

Como etapa de preparação para a coleta de dados, procedeu-se à elaboração do protocolo do estudo de caso. Segundo Yin (2003), o protocolo é uma das táticas principais para aumentar a confiabilidade da pesquisa de estudo de caso, bem como orientar o pesquisador na coleta de dados na realização da pesquisa. As seções que o protocolo deve apresentar, de uma forma geral, são: i) visão geral do estudo de caso (objetivos e contextos em que se estabelece a investigação do caso); ii) procedimentos de campo (obtenção de acesso às organizações e/ou aos entrevistados-chave, levantamento de recursos materiais e financeiros para realizar a coleta de dados, manutenção de agenda clara sobre as atividades de coleta de dados e seu cronograma de realização e preparação para acontecimentos inesperados, como mudanças de agenda e de humor dos entrevistados); iii) levantamento das questões do estudo de caso (as questões específicas orientadas para a coleta de dados e a relação de fontes potenciais de informações para responder a cada questão); e iv) guia para o relatório de estudo de caso (apresentar esboço ou formato prévio do relatório final da pesquisa).

A partir de um modelo básico de protocolo de estudo de caso que observou as seções de visão geral do estudo, procedimentos de campo e roteiro de perguntas da pesquisa, foram elaborados protocolos específicos para cada estudo de caso selecionado para este trabalho. O modelo básico de protocolo de estudo de caso se encontra no Apêndice 1. Nos casos da UNAES e da Faculdade Pitágoras, o protocolo específico para cada um dos casos contribuiu na coordenação de atividades conjuntas com pesquisadores que tinham interesse em iniciar a realização de estudos de internacionalização sobre essas IES ou que haviam iniciado tais estudos, mas não os haviam concluído e tinham interesse de se retomar a atividade.

Em relação à formatação dos instrumentos de coleta ou das técnicas de investigação, Eisenhardt (1989) expõe que as técnicas de coleta usuais são arquivos, entrevistas e observações, mas indica que o pesquisador não está restrito a essas formas, sendo recomendada a triangulação para a coleta múltipla de dados qualitativos e quantitativos.

As técnicas de coleta empregadas foram compostas de entrevistas focadas, a análise documental e a observação direta a partir da presença em eventos e reuniões realizadas nas IES participantes dos estudos de caso. As entrevistas focadas e as observações diretas foram utilizadas como fontes primárias. Como fontes secundárias, um grande conjunto de dados foi coletado por meio de pesquisa nos sítios eletrônicos das IES componentes da pesquisa e de órgãos reguladores dos EUA como *Security Exchange Commission – SEC* (através do sítio SEC Info), nos serviços de mídia especializada em educação¹² e em negócios, em revistas setoriais, dentre outras fontes. Um conjunto maior de dados e informações foram obtidos para as IES que possuem ações listadas em bolsas de valores como a Laureate, o Grupo Apollo e a Faculdade Pitágoras, porque essas IES dispõem de uma série de mecanismos para divulgar suas informações empresariais com o objetivo de se comunicar e se relacionar com o mercado de capitais. Para as IES que não ofereciam essas facilidades de acesso às informações, foram coletados (para compor a análise documental): documentos impressos de tiragem especial e informativos distribuídos para estudantes, juntamente com as informações disponíveis nos respectivos sítios eletrônicos institucionais.

As perguntas componentes do roteiro de entrevista foram elaboradas a partir dos referenciais teóricos apresentados. Com base em alguma especificidade do caso, foram formuladas de forma adicional ou retiradas perguntas desse roteiro básico. Um fator facilitador na formulação de perguntas a partir dos referenciais teóricos consultados foi a disposição de questionários de diagnóstico e de avaliação da internacionalização das IES, os quais se encontravam presentes ou indicados nos relatórios do Banco Mundial (2002) e da UNESCO (2003) e na tese de livre docência da Profa. Irene Miura (MIURA, 2006).

¹² São disponíveis alguns sítios eletrônicos de serviços de busca de informações sobre cursos de ensino superior nos EUA que descrevem de forma detalhada as características das IES e da oferta de cursos. Os sítios mais utilizados foram: www.fastweb.com, www.princetonreview.com e www.stateuniversity.com

3.3.1 Entrevistas realizadas

As entrevistas são uma das mais importantes fontes de informação para um estudo de caso (YIN, 2003, p.116). Para a coleta de dados, foi adotada a entrevista focada, na qual, segundo a descrição de Merton, Fiske e Kendall (1956 *apud* SELLTIZ, 1974), a principal função do entrevistador é focalizar a atenção em determinada experiência e seus respectivos efeitos. O entrevistador tem liberdade de propor, de diferentes maneiras, as perguntas provenientes de uma estrutura de tópicos que precisam ser abrangidos. Outro motivo que reforçou o uso da entrevista focada foi a restrição de tempo colocada pelos entrevistados: segundo Yin (2003), esse tipo de entrevista permite que o entrevistado responda às perguntas em um período de tempo mais curto.

A relação das entrevistas realizadas está disponível no Quadro 11. Foram realizadas duas entrevistas na UNAES, duas na UAM e uma na Faculdade Pitágoras. De forma particular, em função da grande quantidade de informações e de restrições de tempo, foi desenvolvido um questionário específico para as perguntas que abordavam os aspectos de mobilidade da UAM.

Quadro 11 - Relação da aplicação dos instrumentos de coleta de dados com os entrevistados

Caso	IES	Técnica de Coleta	Respondente	Cargo
USP e convênios internacionais	USP	Entrevista	Adnei Melges Andrade	Ex-presidente da CRINT-Poli e da CCInt-USP
		Entrevista	Marisa Regitano d'Arce	Presidente da CCInt-USP
UNAES e NCC	UNAES	Entrevista	João Leopoldo Samways Filho	Ex-reitor da UNAES
		Entrevista	Francisco Carlos Trindade Leite	Ex-Diretor Financeiro do NCC
UAM e Laureate	UAM	Entrevista	Elizabeth Guedes	Vice-Reitora
		Entrevista e Questionário	Liliana Kafler	Diretora do <i>International Office</i>
Grupo Apollo e Pitágoras	Faculdade Pitágoras	Entrevista	Cláudio Moura de Castro	Presidente do Conselho da Faculdade Pitágoras

FONTE: Autor

3.4 Análise dos dados

Em razão do problema de se orientar o uso de fórmulas ou receitas fixas para se proceder a análise de dados, Yin (2003) destaca a importância de se adotar uma estratégia analítica geral, para depois se escolher o procedimento de análise específico. Assim sendo, foi adotada para conduzir este estudo a estratégia analítica baseada em proposições teóricas para organizar as evidências coletadas e, então, responder às perguntas de pesquisa com base na fundamentação teórica proposta. Como procedimento específico de análise foi utilizado uma combinação de manipulações analíticas como dispor as informações em ordem cronológica, criar modos de apresentação de dados por meio de quadros e tabelas, identificar a incidência de eventos de forma repetida, categorizar e comparar evidências entre os casos, além de aplicar a análise de conteúdo.

Para Bardin (2008, p.44), a análise de conteúdo consiste em

[u]m conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Segundo Ikeda e Chang (2005), ao se utilizar a análise de conteúdo, busca-se, conscientemente ou não, estabelecer uma correspondência entre as estruturas semânticas ou lingüísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas dos enunciados.

A análise de conteúdo foi aplicada com base na técnica de análise temática, que funciona por operações de desmembramento dos textos coletados em unidades e em categorias definidas *a priori* pelos referenciais teóricos utilizados e cuja frequência de constatação valida os comportamentos esperados e o valor explicativo do quadro referencial adotado. Outro elemento adotado da análise de conteúdo foi a utilização da pré-análise dos históricos completos das IES participantes do estudo de caso múltiplo, com o objetivo de tornar operacionais e sistematizar as idéias iniciais.

Por conseguinte, no capítulo de apresentação e discussão dos resultados, será procedida para cada caso em estudo, a elaboração de forma sistematizada do histórico de formação da IES brasileira e de sua internacionalização de forma sintética (que apresenta a IES estrangeira e o

processo estabelecido de relacionamento entre as duas organizações). A partir desses dois conjuntos de dados e a combinação com outros dados coletados na pesquisa de campo (entrevistas focadas, documentos analisados e observação direta), apresenta-se a análise temática com base nos três conceitos adotados na Fundamentação Teórica (Capítulo 2): i) visão e estratégia de internacionalização; ii) vantagens específicas do país e da firma; e iii) atividades de internacionalização.

3.5 Questões de pesquisa

Para criar um quadro interpretativo mais completo do fenômeno em estudo e apoiado nos objetivos de pesquisas, espera-se responder às seguintes questões:

Q1: Em que momento da trajetória das IES analisadas ocorre a internacionalização e como esta se processa?

Q2: Quais são as visões de internacionalização das IES e como elas influenciaram suas estratégias de internacionalização?

Q3: Quais são as vantagens específicas dos países e das firmas envolvidas nos processos de internacionalização dos casos abordados?

Q4: Quais são as principais atividades de internacionalização que evidenciam os resultados alcançados pela estratégia adotada?

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo se dedica a apresentar e discutir os dados obtidos a partir da pesquisa de campo. Os dados são apresentados e discutidos separadamente para cada estudo de caso elaborado. Com o objetivo de descrever o processo de internacionalização com base no referencial teórico adotado e na metodologia proposta, foi desenvolvida a seguinte abordagem para a apresentação e discussão dos dados de cada estudo de caso:

- *Histórico da IES brasileira*: elaboração do histórico por divisão de fases para caracterizar os principais fatos ocorridos, a formação de sua visão estratégica e de suas competências e de seus principais indicadores do negócio;
- *Histórico de internacionalização*: contextualização do movimento de internacionalização, apresentação do histórico, dos principais eventos da IES estrangeira, a formação de sua visão estratégica e de suas competências e de seus principais indicadores do negócio;
- *Visão e estratégia de internacionalização*: identificação dos elementos da visão estratégica compatíveis com os conceitos dos organismos multilaterais e o alinhamento de estratégia organizacional com as competências das IES que promovem o movimento de internacionalização;
- *Vantagens específicas do país e da firma*: identificação das vantagens específicas do país e da IES que são alvo de internacionalização e o desenvolvimento da dinâmica de relacionamento entre as CSA e as FSA das IES envolvidas em cada caso;
- *Atividades de internacionalização*: são analisadas as atividades de internacionalização desenvolvidas em cada um dos três tipos de mobilidade (*i.e.*, instituições, programas e acadêmicos).

A elaboração original dos históricos foi realizada para fins de pré-análise de acordo com a metodologia adotada e para se observar, principalmente, o processo de formação de competências que se constituíram nas FSA a serem analisadas. Por isso, na apresentação dos resultados, optou-se por utilizar versões resumidas dos históricos das IES e de suas internacionalizações. Os históricos completos para os casos da UNAES, UAM e Faculdade Pitágoras se encontram no Apêndice (2, 3 e 4). Não foi procedida a construção de históricos completos para a USP, pois se encontrava disponível um conjunto suficiente de informações para a realização da pré-análise com base na pesquisa conduzida por Miura (2006).

4.1 Universidade de São Paulo

4.1.1 Histórico da USP

A USP foi fundada em 1934 por ato do governador do Estado de São Paulo, Armando de Salles Oliveira. Pelo decreto, a USP incorporava algumas das mais importantes instituições de ensino da época, como a Faculdade de Direito do Largo São Francisco e a Escola Politécnica, e criava a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que depois seria instalada no prédio da Maria Antônia, na região central de São Paulo. A USP nascia com uma concepção internacional de qualidade, pois diversos professores estrangeiros, a maioria de países como França, Itália e Alemanha, foram convidados para dar aulas na nova universidade.

A Universidade de São Paulo é considerada uma das mais importantes instituições brasileiras e latino-americanas de ensino superior, exercendo atividades de ensino, pesquisa e extensão em todas as áreas do conhecimento. Encontra-se relacionada entre as maiores universidades do Brasil, sendo a terceira maior universidade brasileira em número de alunos e a maior universidade pública do país. A USP possui suas 72 unidades e outros órgãos distribuídos em 11 *campi* universitários localizados na capital e no interior do Estado de São Paulo. São 37 unidades de ensino e pesquisa, 20 órgãos centrais de direção e serviço, sete institutos especializados, quatro hospitais e serviços anexos e quatro museus (USP, 2008a).

Em 2006, o total de matrículas da USP foi de 76.560 estudantes, com 48.530 estudantes na graduação e 22.069 estudantes na pós-graduação. O número de estudantes que se graduaram foi de 5.946, e o número de títulos de mestre e doutor outorgados foi de 5.552. A USP ofereceu, naquele ano, 214 cursos de graduação e 225 cursos de pós-graduação. O quadro de pessoal era composto de 5.222 docentes, dos quais 96,3% tinham título de doutor, e de 15.676 funcionários. A produção científica alcançou 26.748 trabalhos publicados, dos quais 5.532 foram editados no exterior.

Nas classificações mais importantes de universidades internacionais, a USP foi posicionada como 128^a melhor universidade do mundo no *ranking* do *Institute of Higher Education Shanghai Jiao Tong University*, criado em 2003, e posicionada como a 175^a do mundo pelo *The Times* (THE TIMES HIGHER EDUCATION SUPPLEMENT, 2004). O *2007 Performance Ranking of Scientific Papers for World Universities*, do *Higher Education*

Evaluation & Accreditation Council of Taiwan atribuiu à USP a 94ª posição, de modo que a USP foi a primeira colocada no *ranking* das universidades latino-americanas (USP,2008b).

A USP é uma autarquia de regime especial mantida pelo Estado de São Paulo. A liberação de recursos financeiros do Tesouro do Estado de São Paulo para essa universidade foi da ordem de R\$ 2, 1 bilhões em 2006 (USP, 2006). A USP é uma universidade que atualmente goza de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, de acordo com artigo 207 da Constituição Federal (RANIERI, 2005). Todavia, somente a partir de 1988, a autonomia se tornou plena com a modificação da forma de custeio das universidades do Estado de São Paulo com base nos repasses do Imposto de Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços (ICMS).

4.1.2 Histórico do processo de internacionalização

A internacionalização da USP tem sido promovida principalmente pelas ações conjuntas da Comissão de Cooperação Internacional da USP (CCInt USP) e das Comissões de Cooperação ou Relações Internacionais (CCInt ou CRInt) das unidades de ensino. A CCInt USP foi criada em 1982, pelo então reitor Hélio Guerra, como órgão do gabinete do reitor e tendo como objetivos: i) formular a política de internacionalização, ii) promover a dinamização e expansão da projeção internacional da USP, e iii) assessorar o reitor nos assuntos internacionais.

Desde a primeira portaria de criação da CCInt, as suas funções e políticas têm sido modificadas por portarias dos últimos reitores: em 1994, o então reitor Flávio Salles definiu essa comissão como órgão de assessoria nas relações internacionais da Universidade e das Unidades. A portaria 3112/98 do reitor subsequente, Jacques Marcovitch, manteve a essência das funções e dos objetivos da CCInt; porém, modificou parcialmente a sua estrutura: a comissão, hoje, conta com um presidente, um vice-presidente, um assessor de Apoio à Cooperação, um assessor de Apoio a Visitantes e cinco membros, docentes da USP designados pelo reitor, atuantes em diferentes áreas de ensino e pesquisa. A CCInt USP está vinculada hierarquicamente à Reitoria, conforme apresentado na Figura 6.

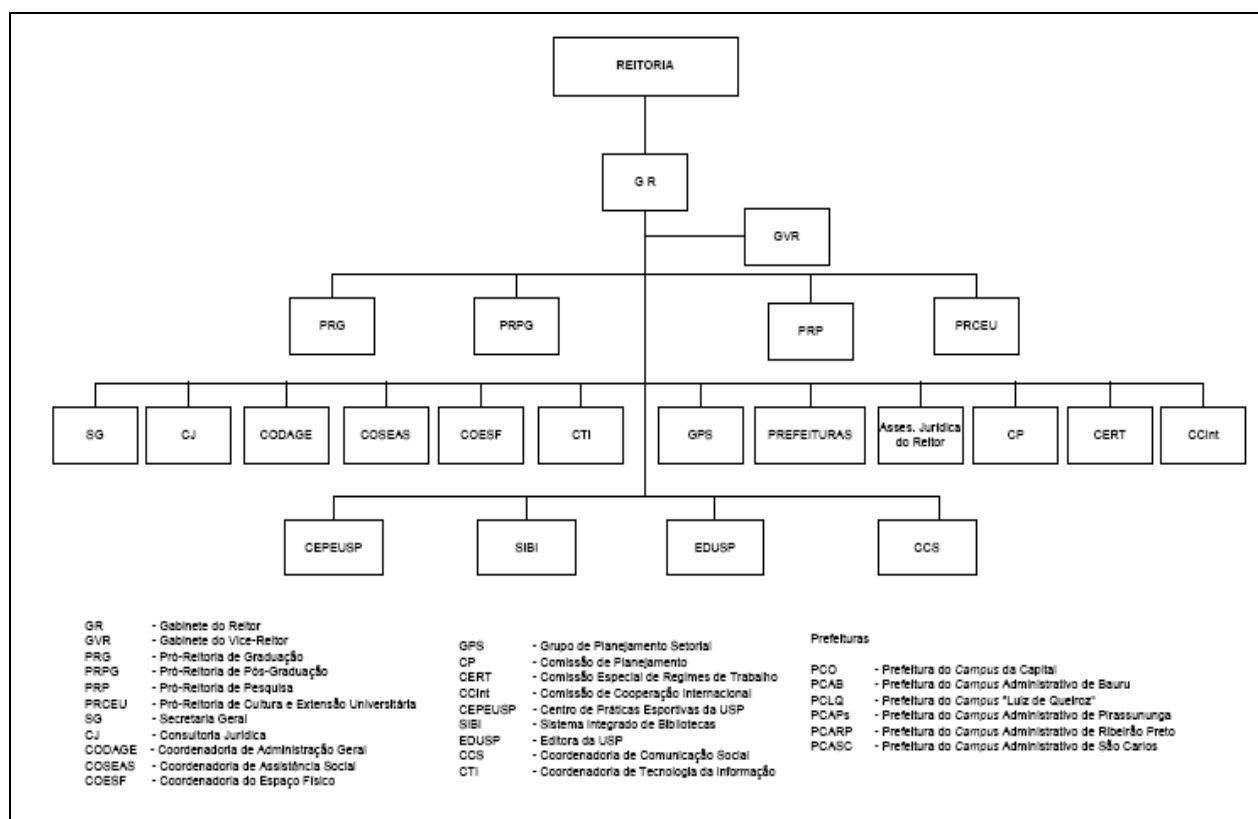


Figura 6 - Organograma da Reitoria da USP

FONTA: Anuário estatístico da USP 2006 (base de dados 2005).

Além da equipe de docentes, a CCInt USP possui cinco funcionários administrativos que apoiam o trabalho dos docentes, a efetivação dos convênios e a mobilidade de estudantes e professores, além de auxiliarem com relação aos registros, documentos e vistos. A CCInt USP trabalha de forma coordenada com 22 unidades locais de CCInt ou CRInt distribuídas entre os *campi* da USP.

A CCInt dá apoio à fase preliminar de preparação dos documentos e, em seguida, acompanha as atividades de ensino e pesquisa. Grande parte dos convênios é feita com universidades de países mais desenvolvidos, sendo os Estados Unidos, a Europa e o Japão grandes presenças como parceiros internacionais.

A CCInt trabalha também para captar recursos a fim de oferecer alguns auxílios financeiros para docentes e, assim, complementar recursos maiores oriundos de outras fontes, para atividades de ensino e pesquisa que envolvem aspectos internacionais. Outra preocupação da CCInt é o planejamento de curto e médio prazos através de um plano plurianual contendo

ações e atividades, bem como prioridades e necessidades financeiras. Ainda dentre as atividades de referência da CCInt está o estabelecimento de um padrão de atendimento para alunos estrangeiros e para professores e pesquisadores visitantes.

4.1.3 Visão e estratégia de internacionalização

Em decorrência do intenso processo de globalização, a USP passou a acelerar seu processo de internacionalização através das suas atividades de ensino e pesquisa que se concentram no crescimento da mobilidade de docentes e de estudantes em intercâmbio, nos convênios que visam a dupla diplomação e na ampliação da publicação da produção científica no exterior, bem como na realização de pesquisas conjuntas com outras IES do exterior.

Não se evidenciou uma estratégia formalizada de internacionalização da USP, sustentada em uma política ou modelo que oriente as decisões e a desejada intensificação de atividades internacionais. Esse aspecto já havia sido levantado por Miura (2006, p.138): “as atividades de internacionalização (tais como mobilidade, diploma duplo, pesquisa conjunta) são tratadas quase como sinônimo de ‘estratégias’ ou ‘políticas’ de internacionalização”.

Pela ausência de uma estratégia formalizada, a CCInt USP e as CCInt e CRInt das unidades de ensino adotam uma abordagem tática para orientar o desenvolvimento do processo de internacionalização da universidade. Para a CCInt USP, essa abordagem se coloca na internacionalização de todas as unidades de ensino de forma individual, para compor um efeito agregado de internacionalização da USP como um todo. Essa internacionalização de forma mais individual significa principalmente ter uma CCInt ou uma CRInt implantada em cada unidade de ensino, cada qual desenvolvendo atividades próprias de internacionalização.

Como o aspecto de mobilidade de programas e de estudantes se estabeleceu como “estratégia” que orienta a internacionalização, é interessante analisar os resultados coletados nessas práticas para se evidenciar as razões ou motivações de internacionalização da USP e, assim, revelar as intenções estratégicas para fins de comparação com os conceitos dos organismos multilaterais.

A principal razão se concentra no aspecto de reconhecimento internacional da universidade e de se pensar em referências internacionais para atualizar a preparação e a formação de

profissionais em um mercado global. Trata-se de uma abordagem que pode ser interpretada como estratégia de relacionamento com estudantes, docentes, outras universidades e a sociedade no geral, visando oferecer soluções específicas e diferenciadas para o atendimento das necessidades de cada um desses públicos. A forma de retorno pelos serviços prestados se manifesta como reconhecimento e prestígio, que são os principais fatores para se medir se a missão colocada pela sociedade está sendo cumprida pela USP, assim, justificar os pesados aportes de recursos públicos provenientes dos impostos pagos pela sociedade e atrair recursos adicionais de órgãos governamentais, de fomento e de empresas.

Cumprir destacar o aspecto das referências internacionais para se pensar a respeito da preparação e formação de profissionais para o mercado global, pois a internacionalização permite antecipar uma série de tendências e inovações nos currículos e práticas acadêmicas em relação a quem não está internacionalizado. O objetivo de promover a mobilidade de estudantes não é enviar os estudantes para IES melhores que a USP, porque a universidade está estruturada para oferecer o que tem de melhor na preparação e formação de profissionais, mas sim para que esses estudantes tenham uma formação diferente e desenvolvam uma mentalidade internacional, com os benefícios adicionais de um amadurecimento pessoal, pelo fato de estarem fora da casa de seus pais, vivendo de forma mais independente em um ambiente estrangeiro.

Também é considerado um aspecto estratégico em intensificar os esforços de internacionalização na mobilidade de estudantes na graduação, pois está se avaliando as limitações de se realizar a internacionalização somente pela pós-graduação. Ao expandir as atividades internacionais para a graduação, a universidade antecipa a formação de mentalidade internacional e também facilita e diminui o tempo da absorção de outras culturas e línguas, porque o processo de cognição é, em geral, mais ampliado na fase jovem da vida das pessoas e diversifica os efeitos da internacionalização na população de estudantes e na estrutura da universidade. Considera-se, pois, o grande desafio de se promover atividades internacionais para maiores contingentes de estudantes de graduação, pois elas, atualmente, são muito limitadas pelos recursos disponíveis. É necessário massificar as atividades de internacionalização para se perseguir a condição de universidade internacional como nas *Écoles Centrales* (França), que impõem a todos os seus estudantes, no mínimo, o domínio de dois idiomas além do nativo e a realização de pelo menos uma atividade internacional, como

diploma duplo, trabalho de conclusão de curso em outro país ou estágio em um empresa no exterior.

Em relação aos fluxos de mobilidades de estudantes da USP e estrangeiros, verifica-se a tendência do fluxo preferencial de países em desenvolvimento para os países desenvolvidos. A principal razão alegada é referente à percepção de qualidade acadêmica oferecida pelos programas educacionais dos países desenvolvidos. Esse mecanismo se reproduz, de forma tal que a USP também tem atraído um fluxo de estrangeiros de países percebidos como de menor expressão, como Colômbia, Peru e países africanos no geral. Os estudantes brasileiros percebem os programas educacionais desses países com a mesma percepção que os estudantes estrangeiros avaliam os programas brasileiros, isto é, a idéia de baixa qualidade acadêmica.

Em relação ao tratamento da questão de internacionalização das IES no âmbito governamental, a USP participa de algumas iniciativas que estão sendo desenvolvidas pelo MEC. A principal consiste na criação da universidade do Mercosul, que não adquiriu um ritmo maior de implementação por interferência de razões de cunho político de relações internacionais (*e.g.*, são bastante agressivas as posições venezuelanas quanto ao processo) e até pela saída, em setembro de 2008, do secretário de ensino superior do MEC. De qualquer forma, é assegurada às universidades autonomia em seus processos, incluindo os de internacionalização.

Das prioridades e missões explícitas da CCInt, há um grande foco no aumento de relacionamento com países latinos e também com os de língua portuguesa como meio de aumentar o escopo de projeção internacional e aproveitar as competências da USP na condição de universidade latina, brasileira. Além disso, as questões ambientais e do desenvolvimento sustentável têm também recebido bastante atenção nos últimos anos.

Mesmo participando de forma constante em fóruns internacionais de mobilidade de acadêmicos (estudantes e docentes) e de internacionalização de universidades, não foi evidenciada, durante o processo de coleta de dados na USP, a referência dos conceitos conforme postulados pelos organismos multilaterais com relação à concepção da estratégia de internacionalização. Entretanto, alguns elementos da atual visão de internacionalização são compatíveis com estes conceitos apresentados na Fundamentação Teórica (Capítulo 2) como:

- A formação internacional de estudantes que está próximo do conceito de formação de força de trabalho para o mercado global de acordo com o Banco Mundial, a UNESCO e a OCDE;
- O crescimento da utilização dos convênios de intercâmbio e de duplo-diploma que está próximo do conceito proposto pela OCDE de crescimento da educação transnacional através da mobilidade de programas e de acadêmicos;
- A celebração dos convênios para programas educacionais e acordos de cooperação científica que estão próximos dos conceitos de utilização de mecanismos de internacionalização para compartilhar e transferir conhecimentos em um processo regulado pela comunidade acadêmica, de acordo com o que foi postulado pela UNESCO.

4.1.4 Vantagens específicas do país e da firma (CSA e FSA)

O tipo de configuração adotada para a internacionalização com base em convênios internacionais não se configura como um mecanismo de internalização das universidades que realizam convênios com a USP e vice-versa, de tal forma que fica bastante restrita a aplicação dos conceitos da teoria de internalização das multinacionais de Rugman e Verbeke para o caso da internacionalização da USP.

Adaptando-se os conceitos de CSA e FSA da teoria de Rugman e Verbeke (1992) para a análise dos convênios realizados pela USP, o fator que mais se sobressairia como CSA do Brasil é a superioridade do parque acadêmico instalado no Brasil, com índices das atividades de ensino e de produção acadêmica reconhecidos internacionalmente. Atualmente, cinco universidades brasileiras têm se destacado nos mais variados *rankings* de melhores universidades do mundo (*i.e.*, USP, UNICAMP, UFRJ, UNESP, UFMG); e, possivelmente, o mais algumas outras universidades brasileiras podem ser incluídas se somente se considerar o contexto de América Latina. Esse, portanto, é um fator que tem sido considerado pelas universidades estrangeiras como vantagem na escolha do Brasil nas parcerias, com base na necessidade de uma parceria forte e representativa na América Latina.

Os dois maiores determinantes na decisão dessas universidades na realização dos convênios com a USP são: i) o reconhecimento da competência dessa universidade em selecionar

excelentes estudantes para participação dos programas de intercâmbio e de dupla diplomação e; ii) a qualidade e excelência em pesquisa.

Foi destacado que é importante usar como critério de seleção das parcerias o quanto as IES selecionadas acrescentam na reputação das unidades de ensino e da própria USP. Em função do prestígio dessas IES, estão associados, além da garantia da qualidade acadêmica, recursos financeiros de fundos públicos ou privados, principalmente na forma de bolsas para estudantes. Os efeitos da utilização desse critério pela Escola Politécnica já foram percebidos pelo crescimento do número de convênios de dupla diplomação e de sua quantidade de estudantes enviados para o exterior.

Entretanto, a realização de convênios não obedece a um critério rígido que permita satisfazer a escolha de IES estrangeiras com base nesse objetivo principal de promover o reconhecimento internacional da USP. Isso se deve também ao fato de que os responsáveis pela realização dos convênios são geralmente docentes que, em algum momento, estabeleceram essa relação, o que, às vezes, reflete a situação momentânea em que dado convênio foi estabelecido.

4.1.5 Atividades de internacionalização

a) Mobilidade de instituições

Como não possui mecanismos de participação societária em outras universidades e como apresenta limitada atuação presencial no exterior (por ser uma autarquia estadual, sem autonomia para operar em território estrangeiro de forma presencial), a USP não desenvolve esse tipo de mobilidade.

b) Mobilidade de programas

Os programas educacionais nos quais os convênios são celebrados se compõem de intercâmbios com validação de créditos e de duplo diploma. A orientação principal é de expandir os programas com duplo diploma, por se considerar que eles propiciam uma experiência internacional com mais resultados do que os intercâmbios. Além disso, constata-se uma vantagem para o estudante que possui dois diplomas reconhecidos em diferentes países, ampliando suas oportunidades no mercado de trabalho global.

Além dos convênios, a USP tem parcerias de dupla diplomação com a Alemanha, a França e a Itália, somando, ao todo, cerca de 20 escolas que oferecem esse tipo de convênio. Grande parte deles é firmada entre a Escola Politécnica da USP e as IES alemãs, francesas e italianas. Entretanto, outras unidades de ensino da USP também mantêm essa modalidade de programa educacional, mas somente com a França.

Na atual gestão da CCInt USP, houve uma realocação de pessoas em função de competências pessoais e uma reorganização estrutural do organograma, como, por exemplo, a separação do setor de convênios – responsável, principalmente, pela negociação e aproximação com as universidades internacionais – do setor de mobilidade, que é mais tático. Os dois setores têm atividades bem diferentes, mas eram antes concentrados em uma única funcionária. Foi considerado que a demanda pelos serviços da CCInt é muito maior com o avanço do processo; logo, foi necessário realizar uma reestruturação do fluxo de trabalho para obter uma maior eficiência na realização das atividades.

A CCInt USP pretende também informatizar as suas seções, visando ao controle de seus serviços e mecanismos de trabalho e ainda à criação de bancos de dados organizados de acordo com locais ou centros de excelência, em áreas prioritárias, para auxiliar o treinamento e a busca de parcerias de pesquisa para docentes da USP. Adicionalmente, serão feitos investimentos no sítio eletrônico da CCInt e em informativos sobre as suas atividades.

c) Mobilidade de acadêmicos

É o tipo de mobilidade mais destacada no conjunto de atividades internacionais através dos dois principais programas: intercâmbio com validação de créditos e dupla diplomação. A mobilidade de estudantes se estabelece nos dois sentidos, tanto no envio de estudantes da USP para o exterior quanto no sentido inverso, de estudantes estrangeiros vindo para a USP. Os principais números dessa mobilidade são apresentados na Tabela 3, a seguir.

Tabela 3 - Fluxo de mobilidade dos estudantes da USP

Período	Número de estudantes estrangeiros na USP	Variação	Número de estudantes da USP no exterior	Variação
2001	160		240	
2002	159	-0,6%	255	6,3%
2003	209	31,4%	285	11,8%
2004	225	7,7%	329	15,4%
2005	350	55,6%	463	40,7%
2006	399	14,0%	673	45,4%
2007	480	20,3%	799	18,7%

FONTE: CCIInt USP

Conforme pode ser verificado, os dois fluxos têm crescido a altas taxas ao longo dos últimos anos. Em 2007, os números de ambos os fluxos somaram 1.279 estudantes, dos quais 38% correspondiam a estudantes estrangeiros e os demais 62% representavam os estudantes da USP no exterior. Nesse mesmo ano, os estudantes da USP se dividiram da seguinte forma em relação ao destino no exterior: 32% na França, 15% na Alemanha, 13% na Itália, 9% em Portugal, 9% na Espanha, 6% nos EUA, 3% no Canadá, 3% na América Latina, 3% na África, 3% nos outros países europeus e 2% na Ásia Pacífico. Esses resultados evidenciam, por um lado, a tendência de fluxo de estudantes da USP para os países desenvolvidos e, por outro, a menor atratividade do Brasil para estudantes estrangeiros.

4.2 Centro Universitário de Campo Grande (UNAES)

4.2.1 Histórico da UNAES

Pode-se caracterizar quatro grandes fases nos 13 anos de história da UNAES que se localizava na cidade de Campo Grande (MS¹³): i) a estruturação da FIC-UNAES, de 1994 a 1997; ii) a construção da identidade e a afirmação da UNAES, de 1997 a 2002; iii) a transição para centro universitário, de 2002 a 2005; e iv) a consolidação como centro universitário e a venda para o Grupo Anhanguera, de 2005 a 2007.

Em 1994, têm início as atividades das Faculdades Campo Grande (FIC), que possui como mantenedora a União da Associação de Educação Sul-Matogrossense – UNAES. Naquele ano, começaram a funcionar os cursos de Pedagogia, Direito, Ciências Econômicas e Ciências Contábeis. Um traço marcante desse período e incorporado à identidade da instituição foi o fato de o acadêmico ter contato direto com o diretor e os professores (CABRAL, 2005).

Em 1997, ao final de todo um processo de estruturação, ocorrem mudanças no quadro dirigente, com o Prof. João Leopoldo Samways Filho assumindo a direção geral da UNAES. O novo reitor orientou a IES a se relacionar de forma diferenciada com seus públicos através de uma linguagem jovem e moderna nas peças de publicidade. O objetivo era atrair um público mais jovem e estabelecer parceria com segmentos expressivos da sociedade local para aumentar a inserção da referida IES por meio de duas linhas de ação: i) buscando aproximar a academia das esferas governamentais e do mercado através de convênios e de parcerias com órgãos públicos e instituições privadas e ii) realizando campanhas solidárias envolvendo os estudantes para que eles pudessem exercitar sua solidariedade e desenvolver sua consciência social. Ao final desse período de construção de identidade, em 2001, a UNAES se afirma ao lançar o projeto de sede própria. As novas instalações permitiriam uma avaliação favorável e diferenciada das condições de oferta da instituição.

Em 2002, inicia-se o processo de análise documental e verificação *in loco* das informações pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para credenciamento da UNAES como centro universitário. Um setor que ganhou destaque nesse período foi a pós-graduação *lato sensu*,

¹³ MS: Estado de Mato Grosso do Sul

com diversos cursos de especialização nas áreas da Administração, Pedagogia e Direito, os quais também foram oferecidos de forma descentralizada em cidades do interior do Mato Grosso do Sul, facilitando o acesso dos profissionais à educação continuada. Também se destaca, nessa etapa, a estrutura pedagógica e de gestão da UNAES. A instituição formou uma grande competência na área de Pedagogia que funcionou como estruturadora dos outros cursos de graduação, estimulando a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade dos campos de conhecimento oferecidos. O curso de Pedagogia obteve três notas “A” consecutivas no Exame Nacional de Cursos em 2001, 2002 e 2003. Os outros cursos também foram bem avaliados. Além disso, também foram realizadas revisões dos currículos, objetivando-se a incorporação de inovações tecnológicas e de novas metodologias de ensino, como a educação a distância.

Em abril de 2005, foi manifestado de forma favorável o pleito de credenciamento da UNAES como Centro Universitário pela Comissão de Avaliação designada pelo MEC-INEP. No relatório final, é mencionada a originalidade institucional da UNAES pela Conselheira Redatora do processo, Profa. Dra. Marilena Chauí (Cabral, 2005):

Tem seu foco principal na área de Pedagogia e esta opera como estruturadora dos demais cursos, garantindo a verdadeira interdisciplinaridade à instituição. Além disso, graças ao papel da área de Pedagogia, realiza-se um trabalho contínuo de nivelamento dos estudantes, de maneira a assegurar seu desenvolvimento para que possam acompanhar os cursos escolhidos e concluí-los com bom aproveitamento.

Dessa forma, se encerra o período de transição para centro universitário e se iniciam, em meados de 2005, a consolidação da UNAES como centro universitário, seu processo de internacionalização com participação no controle acionário do *New College of California* (NCC) e sua aquisição em 2007 pela Anhanguera Educacional.

Com o credenciamento, a UNAES tem assegurada a sua autonomia e agilidade para reger e conduzir seu processo de expansão e consolidação de cursos de graduação e de pós-graduação, bem como fixar o número de vagas e os períodos de funcionamento. O planejamento realizado em 2005 direcionava o crescimento da UNAES para a oferta de cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu*, de projetos de extensão e de educação a distância. Dentro do processo de planejamento estratégico, a declaração da missão da UNAES é:

educar, produzir e socializar o conhecimento técnico, científico e cultural, para assegurar a formação de cidadãos e profissionais comprometidos com a ética, a justiça social e o combate à violência e às desigualdades, aptos a construir a melhoria da qualidade de vida da sociedade.

A pós-graduação *lato sensu* apresentou um grande foco de crescimento nessa etapa, ganhando uma diretoria própria para conferir agilidade ao processo de implantação de novos cursos e de controle de qualidade do ensino. Assim, um organograma simples da UNAES se baseia em um Conselho Universitário com uma Reitoria e três Pró-Reitorias: Acadêmica (Diretoria de Graduação e Pós-Graduação), Pesquisa e Extensão, e Administrativa.

Em junho de 2005, a UNAES possuía dez cursos de graduação, 16 cursos de pós-graduação *lato sensu* e 14 cursos de extensão de curta e longa duração. Havia aproximadamente 2,1 mil acadêmicos de graduação e 156 professores. Nos cursos de pós-graduação, havia cerca de 500 estudantes e 85 professores. Além disso, estudavam nos cursos de extensão cerca de 230 pessoas, e 162 funcionários contribuía para o funcionamento da UNAES. Ainda eram oferecidos sete laboratórios de informática, três laboratórios destinados a outras finalidades e 61 salas de aula. Já em 2007, foram oferecidos 16 cursos, com destaque para os cursos do setor de serviços com grande demanda regional: *Design* de Moda, Hotelaria, Gestão de Seguros, Gestão Mecânica de Automóveis e Desenvolvimento *Web*. Dentro do mesmo conceito, a UNAES trouxe novas opções de tecnologia, nas áreas de Gestão Imobiliária, Secretariado Executivo, Planejamento Ambiental e Gestão Pública.

Em outubro de 2007, a Anhanguera Educacional adquiriu 100% da UNAES e da UNIDERP, que pertenciam ao mesmo grupo familiar, em uma negociação de R\$ 267 milhões. A avaliação da UNAES foi de R\$ 20 milhões, considerando-se economicamente as seguintes variáveis: uma receita líquida prevista para 2007 de R\$ 13,1 milhões, que gerou uma relação *Enterprise Value* (EV)¹⁴ / Receita Líquida de 1,5, e um número de alunos em torno de 3,5 mil, o que gerou um EV / aluno de 5,7.

¹⁴ *Enterprise Value* corresponde ao valor efetivo negociado pela aquisição do negócio.

4.2.2 Histórico do processo de internacionalização

A internacionalização da UNAES se iniciou pelas atividades do curso de Relações Internacionais, que foi pioneiro no Estado do Mato Grosso do Sul. O coordenador do curso havia trabalhado no Departamento de Comércio Americano e realizado mestrado na Universidade de Colúmbia com o Prof. Albert Fishlow. Esse coordenador, por sua experiência e rede de relacionamento, imprimiu um calendário de atividades que abordavam temas internacionais e contavam com a presença palestrantes internacionais em Campo Grande (MS).

Em 2006, a diretoria do *New College of California* (NCC) fez uma oferta para que a UNAES participasse de seu controle acionário. Em uma reunião por teleconferência em junho de 2006, foi anunciada a formação da parceria com destaque para o intercâmbio de alunos e professores, havendo inclusive o aproveitamento de créditos entre as instituições (UNAES NOTÍCIAS, 2006a). Durante o processo de oferta da participação societária do NCC, uma grande rede brasileira de universidades também ficou interessada, mas não formalizou proposta. Depois de um pesado processo de diligência e de aprovação do órgão acreditador americano, o *Western Accreditation of Schools and Colleges* (WASCC), foi deferida a participação da UNAES no controle acionário do NCC.

Sediada em São Francisco, California (EUA), o NCC professava como valor maior a educação para um mundo justo, sagrado e sustentável. Fundado em 1971, o NCC é uma faculdade de artes liberais (*liberal arts*), o que significa que o currículo objetiva um conhecimento geral e o desenvolvimento de capacidades intelectuais gerais, diferentemente de um currículo mais tradicional, profissional, especializado e técnico. Possuem tipicamente baixo número de estudantes, tamanho de salas e uma baixa taxa na proporção professor-estudante. Buscam ainda desenvolver alta interatividade com as atividades acadêmicas e com os docentes. O NCC também era conhecido pelo seu currículo progressivo, que entrelaça pensamento crítico, auto-expressão, pensamento ecológico, ativismo e responsabilidade social, espiritualidade e envolvimento com a comunidade.

Os números reportados no IRS 990 Form de 2004 (U.S. TREASURY, 2004) referentes ao NCC indicavam um número de aproximadamente 1.300 alunos de graduação e de pós-graduação, distribuídos em sete *campi* na Califórnia: três *campi* em São Francisco, dois *campi* em Alameda, um *campus* em Sonoma e um *campus* da *Southern California University of*

Health Sciences, utilizado para as aulas do Instituto de Ciências (*Science Institute*), em Los Angeles. O corpo docente foi estimado em 150 professores, e o número de funcionários era de aproximadamente 100 pessoas. Eram oferecidos pelo NCC as diplomações de *Bachelor of Arts* (BA), *Master of Arts* (MA), *Master of Fine Arts* (MFA), *Master of Business Administration* (MBA) e certificados em Ciências e Ensino. O NCC relacionava 24 diferentes programas educacionais, os quais eram oferecidos em três grandes escolas: Humanidades, Psicologia e Direito, e Instituto de Ciências.

O envolvimento com a comunidade era um fator-chave no currículo e na formação dos estudantes e podia ser verificado nos serviços prestados pelas unidades componentes do NCC. A comunidade de São Francisco era assistida de forma gratuita ou com baixas taxas pelos serviços jurídicos da Escola de Direito e por serviços clínicos de saúde mental oferecidos pelos programas da Escola de Psicologia. Ações sociais, culturais e políticas eram desenvolvidas pelo CESA (*Center for Education and Social Action*) e pelo *New College Institute for Spirituality and Politics*. Um dos programas comunitários que nasceu no *campus* de *North Bay* foi o *The New College of California's SoCo Biodiesel Co-op* (SCBC), uma organização comunitária que promove, produz e distribui combustível vegetal. Havia também participações (validadas na forma de créditos em disciplinas) em missões humanitárias em países que atravessavam momentos de dificuldades, como o Timor Leste e a Colômbia.

A primeira assinatura de convênio foi realizada em agosto, com o objetivo de intercâmbio de estudantes e de professores de ambas as instituições (UNAES NOTÍCIAS, 2006a). O convênio abria inúmeras perspectivas para os alunos e professores da UNAES em áreas como Relações Internacionais, Direito e Pedagogia, uma vez que o NCC possuía uma faculdade de Direito muito reconhecida na Califórnia e programas de formação de professores para o sistema educativo dos Estados Unidos (UNAES NOTÍCIAS, 2006b, 2006c). Nesse período, buscou-se apoio consular para as atividades nos EUA. Em agosto, o pró-reitor Prof. Dr. Francisco Leite foi recebido em Nova Iorque pelo cônsul geral do Brasil, o embaixador José Alfredo Graça Lima e o adido cultural do consulado brasileiro, embaixador Davino Sena (UNAES NOTÍCIAS, 2006d). No mesmo sentido de apresentar as ações da UNAES, foi realizado encontro com a ministra da missão permanente do Brasil na ONU Lúcia Maria Maierá (UNAES NOTÍCIAS, 2006e). Além disso, ampliando o seu processo de internacionalização, também no mês de setembro de 2006, a UNAES abre intercâmbio com a

vizinha Bolívia, por meio da oferta de dois cursos de pós-graduação: MBA em Processos Decisórios Internacionais e pós-graduação em Gerente de Cidade.

Em janeiro de 2007, o Centro de Idiomas foi reorganizado para suportar as atividades de internacionalização. Os cursos foram reestruturados, com melhoria do corpo docente, suporte didático, livros importados e aumento das opções de dias para estudo. Nessa mesma época, o reitor Samways se encontrou, em São Francisco, com a diretoria do NCC para planejar as ações para o ano de 2007 e buscar apoio político para a parceria internacional com o democrata Gavin Newsom, prefeito de São Francisco, e Nancy Pelosi, presidente do Congresso Americano (UNAES NOTÍCIAS, 2007a, 2007b). Do ponto de vista das ações para 2007, tratou-se tanto dos programas internacionais (visando ao oferecimento de cursos em Campo Grande, em São Francisco e em Los Angeles) quanto dos locais de estada e suporte para a integração cultural dos alunos do NCC e da UNAES nesses locais (UNAES NOTÍCIAS, 2007c).

No final do mês de março de 2007, a UNAES envia o Prof. Dr. Francisco Trindade Leite como seu representante ao NCC, acumulando a função de Pró-Reitor de Relações Internacionais pela UNAES e de diretor financeiro (*Chief Finance Officer* – CFO) na estrutura do NCC. Dessa forma, buscava-se acelerar a articulação do processo educacional entre as duas instituições para a realização dos intercâmbios, o que exigia planejamento e compatibilidade de ementas de cursos e carga horária, além de registros entre os sistemas educacionais norte-americano e brasileiro, em seus respectivos órgãos responsáveis pela educação (UNAES NOTÍCIAS, 2007d).

Nessa mesma época, após receber sérias reclamações sobre procedimentos no NCC, o WASCC abre um processo de investigação especial em abril e divulga os resultados em maio, os quais indicam prováveis violações na conduta ética do NCC e uma série de itens em desacordo com as normas de acreditação. Em julho, pela pressão exercida pela comunidade do NCC em função dos resultados da comissão investigativa do WASCC, o presidente Mark Hamilton se demitiu. Paralelamente à crise no NCC, as atividades de convênio entre as instituições continuavam a ocorrer. Em julho de 2007, a UNAES recebeu o cineasta e representante da presidência do NCC, Brenden Hamilton, que veio conversar com os acadêmicos da UNAES sobre o intercâmbio entre as duas instituições (UNAES Notícias, 2007e). O envio do primeiro grupo de intercambistas da UNAES para o NCC ocorreu em

julho de 2007 com duração de 21 dias. O foco do intercâmbio foi aprofundar o conhecimento da língua inglesa, ampliar a vivência intercultural e realizar visitas técnicas aos diversos programas mantidos pelo NCC.

Conforme já citado, a UNAES é adquirida pela Anhanguera Educacional no mês de outubro. Nessa negociação, não foi incluída a participação da UNAES no NCC, a qual continuaria como um investimento de portfólio dos antigos controladores e não mais estaria inserida na estratégia da UNAES, pois não era interesse dos novos controladores continuar o processo de internacionalização da instituição. Dessa forma, é interrompido o processo de internacionalização da UNAES e todo o esforço construído nesse sentido.

Durante o período de novembro de 2007 a janeiro de 2008, um comitê do WASCC realiza visitas especiais para avaliar as mudanças em relação a uma série de itens que precisavam ser adequados às normas de acreditação. Durante esse período, a crise financeira do NCC se agravou, pois o Departamento de Educação dos EUA (U.S. DOE) reteve a ajuda financeira na ordem de US\$ 1 milhão mensal em função dos precários controles e registros. Os fundos do governo representavam 80% do orçamento anual do NCC, que era da ordem de US\$ 15 milhões (U.S. TREASURY, 2005). No final de março de 2008, após avaliação dos relatórios das visitas especiais e reuniões com representantes do NCC, o WASCC terminou a acreditação do NCC com base em seu relatório final, o que implicou o fim do recebimento de ajuda financeira e do reconhecimento, por outras universidades, dos diplomas concedidos (WASCC, 2008).

Sem acreditação e insolvente, o NCC se encontrava muito próximo da falência. Tem-se a informação de que a última atividade foi realizada em junho de 2008 e, a partir de então, o NCC fecharia suas portas (SCHEVITZ, 2008). O jornalista Matt Smith (SMITH, 2008) associa a crise financeira ao sonho do ex-presidente Mark Hamilton de criar um império imobiliário sem fins lucrativos. Durante vários anos, as mensalidades dos alunos serviram, em parte, como fluxo de caixa para uma série de transações imobiliárias. Na visão do jornalista, houve uma operação triangulada de operações de crédito e de negócios imobiliários: o NCC adquiria propriedades através do Estado e, então, empregava o dinheiro e as propriedades em mais transações. Os registros públicos descrevem compras, vendas, empréstimos, aluguéis e transferências de propriedade intramurais que parecem extraordinárias para uma pequena faculdade de artes liberais.

É difícil precisar o prejuízo decorrente do investimento do grupo familiar do Brasil que tinha participação no NCC, pois não foi indicado o valor inicial de investimento ou outras adições de capital ou empréstimos e garantias envolvidas nestas transações financeiras.

4.2.3 Visão e estratégia de internacionalização

A estratégia de internacionalização da UNAES ocorreu de forma emergente, não integrada à sua visão de aumento da oferta de cursos relacionados às demandas regionais na área de serviços de Campo Grande. A estratégia estava focada no relacionamento com seus clientes regionais, e as competências que a sustentaram ao longo de sua trajetória foram as seguintes:

- *Gestão da oferta de cursos orientada ao mercado de trabalho e estruturada pedagogicamente:* A UNAES desenvolveu uma capacidade para identificar e implantar a oferta de novos cursos de forma ágil para atender à demanda regional, com orientação ao mercado de trabalho. Essa oferta de cursos era formatada de maneira sistematizada através de um modelo educacional integrador dos conteúdos educacionais, organizados com base em interdisciplinaridade e em outros conceitos fornecidos por uma *expertise* em Pedagogia, promovendo melhores resultados na aprendizagem de seus estudantes.
- *Foco no relacionamento com estudantes:* A UNAES desenvolveu um relacionamento muito próximo com seu público, cuja capacidade foi sendo incrementada ao longo do tempo para identificar, avaliar e antecipar as necessidades dos estudantes; monitorar o grau de satisfação dos estudantes e oferecer soluções adequadas às necessidades de resultados na aprendizagem dos estudantes.
- *Gestão capitalizada dos negócios:* A UNAES possuía a capacidade de capitalizar os recursos obtidos com o alto crescimento de suas matrículas e investir em novos projetos educacionais, promovendo contínuas expansões de programas e públicos atendidos.

Esses elementos podem ser observados na entrevista fornecida pelo reitor João Samways (BRITTO, 2007):

Temos buscado surpreender a nossa comunidade com novidades [...] que possam alavancar pessoal e profissionalmente os nossos alunos. Contamos com profissionais que possuem o perfil de se antecipar às tendências da atualidade e que possuem uma grande rede de contatos profissionais no país e fora dele, com o objetivo de continuar fazendo da UNAES uma instituição inovadora.

Com base nas competências da UNAES, que estavam relacionadas com a sua estratégia na época, verifica-se que a internacionalização foi algo emergente e oportuno. A aquisição do NCC foi realizada dentro da perspectiva de um investimento de portfólio, a qual, de forma complementar, poderia, em médio e longo prazo, ser integrada e trazer um diferencial para a UNAES. Conforme depoimento, o reitor declarou (BRITTO, 2007): “Um amigo me ofereceu essa oportunidade; como acompanhei o processo de internacionalização da FAAP (Faculdade Armando Alvares Penteado) e pude constatar o sucesso da nossa parceira, me convenci de que deveríamos ousar e fazer essa aquisição”

Avaliou-se como atrativo que uma fatia considerável de alunos do NCC fosse proveniente do exterior e que, por esse motivo, haveria oportunidades de crescimento com educação transnacional, principalmente com os países asiáticos. Com essa oportunidade de negócio incorporada à UNAES, foi introduzida em sua estratégia a ampliação de escopo de atuação internacional, principalmente no sentido de oferecer intercâmbio, validação de créditos nos cursos oferecidos e dupla diplomação. Havia a percepção de que Campo Grande atrai muitos estudantes do interior de São Paulo e que essa atuação internacional seria um atrativo para aumentar o poder de atração da UNAES.

Mesmo tendo mantido contato com a ONU, não foi evidenciada, durante o processo de coleta de dados na UNAES, a referência dos conceitos conforme postulados pelos organismos multilaterais com relação à concepção da estratégia de internacionalização. Entretanto, pode-se relacionar alguns elementos da visão sobre internacionalização da UNAES compatíveis com estes conceitos apresentados na Fundamentação Teórica (Capítulo 2) como:

- A formação internacional de estudantes que está próximo do conceito de formação de força de trabalho para o mercado global de acordo com o Banco Mundial, a UNESCO e a OCDE;
- O foco em oferecer intercâmbio e duplo-diploma que está próximo do conceito proposto pela OCDE da utilização da educação transnacional através da mobilidade de instituições, programas e de acadêmicos para internacionalização do ensino superior;

A UNAES não estava acompanhando as questões relacionadas com a liberalização dos serviços educacionais pelo GATS, porque não se tinha algo de concreto nas negociações. Para

a UNAES, era mais importante no momento entender o funcionamento dos processos de acreditação e fiscalização do WASCC. O U.S. DOE não realiza acreditação de cursos como o MEC; nos EUA, essa atividade é realizada por associações regionais sem fins lucrativos. A acreditação é condição fundamental para se operar uma IES nos EUA, sendo condição necessária para receber fundos públicos de educação. De tal forma, que atender as exigências do WASCC estava em primeiro lugar, com a expectativa que as regras do GATS observem o que está disposto e garantido para controle estrangeiro pelas atuais regulamentações.

4.2.4 Vantagens específicas do país e da firma (CSA e FSA)

De acordo com o reitor João Leopoldo e o presidente Mark Hamilton do NCC, os EUA são um pólo atrativo de ensino superior. Em especial a região de São Francisco atrai muitos estudantes estrangeiros, principalmente da Ásia. A expectativa com o crescimento dos países emergentes é que a demanda dos estrangeiros por ensino superior americano seja crescente. Os estudantes desses países buscam a aprendizagem da língua, a qualidade de ensino e a vivência intercultural. Conforme verificado em ALTBACH (2002) e na OCDE (CERI, 2004), existe uma procura dos estudantes estrangeiros pelos países de língua inglesa e, em especial, um fluxo dos países emergentes para os países desenvolvidos em razão da qualidade de ensino e do acesso ao mercado global de capital humano. Portanto, pode-se considerar a aquisição de língua inglesa, a qualidade de ensino e a vivência intercultural nos EUA como vantagens específicas de localização. Em destaque, tem-se a região de São Francisco, que consegue integrar esses elementos de forma dinâmica, como pode ser evidenciado nas palavras de Mark Hamilton (UNAES NOTÍCIAS, 2006g):

Na Califórnia, temos muita coisa para ver, muitas atrações e belezas, como o lago Tahoe, neves de altitude, parque Yosemite, enfim várias atrações como essas. São Francisco também é um lugar de intensa vida cultural.[...] Além disso, em São Francisco há muitas pessoas de vários lugares do mundo. Isso também é uma vantagem para o estudante. Essa integração é fantástica, pois se tem todos os tipos de comida do mundo, da Índia à Etiópia, em poucos quarteirões. É como se fosse um serviço de alimentação das Nações Unidas.

O NCC é reconhecido pela sua competência em oferecer a formação de um aluno diferenciado, haja vista a sua proposta inovadora que combina um ensino progressista (imbuído de valores como ativismo para mudança social, responsabilidade social, pensamento ecológico, diversidade e espiritualidade) com o conceito das artes liberais (promotor de

capacidades e de habilidades de pensamento crítico, aprendizagem com base em problemas, comunicação verbal e escrita, auto-expressão, relacionamento interpessoal e interdisciplinaridade). No histórico do desenvolvimento do modelo pedagógico do NCC, consta uma colaboração direta do pesquisador Paulo Freire¹⁵, que participou da formatação dos programas de formação de professores. Essa competência modelou uma série de programas pioneiros e diferenciados em relação aos programas profissionais, tais como: *Green MBA*, *M.A. em Espiritualidade da Mulher*, *B.A. em Ativismo e Mudança Social*, *B.A. em Desempenho Experimental em Ativismo e Diversidade Sexual*, dentre outros. Portanto, essa competência de modelagem de programas educacionais com base na educação progressista pode ser considerada uma vantagem específica locais da firma (LB FSA), a qual foi um atrativo para a aquisição da NCC, uma vez que a UNAES valorizou, em sua estratégia de crescimento, a utilização de um princípio estruturante para a formatação e integração de programas, como foi o caso do curso de Pedagogia. Além de constituir uma vantagem, a educação progressista também foi um elemento de identidade entre as duas instituições.

Outra competência identificada do NCC e que se constitui em uma LB FSA é sua forma articulada de agir na comunidade de São Francisco. Para que a sua proposta de educação progressista pudesse ser efetivada, era necessário promover espaços de experiência e de ação de mudança social. Por exemplo, a Escola de Direito participava de um dos programas de maior prestação de serviços legais gratuitos para cidadãos de baixa renda da área da Baía de São Francisco. O programa de Psicologia mantinha uma clínica de saúde mental em que os estudantes também participavam da prestação de serviços. Os programas de ativismo social e os bacharelados noturnos e de finais de semana requeriam que os estudantes tivessem três unidades práticas de atuação junto a organizações comunitárias. O CESA (*Center for Education and Social Action*) e o *New College Institute for Spirituality and Politics* realizavam essa ligação entre os estudantes e as organizações comunitárias e também organizava eventos como palestras, oficinas e programas de extensão abertos para a comunidade de São Francisco. Conforme descrito, o *SoCo Biodiesel Co-op* (SCBC) era uma organização comunitária bastante atuante na promoção da reciclagem de óleo vegetal de cozinha e dos usos de fontes de combustível renovável. Para completar essa relação de atividades permanentes e intensas com as comunidades da região de São Francisco, incluem-

¹⁵ Paulo Freire é considerado um dos maiores educadores brasileiros.

se os programas de rádio transmitidos com a estação KPFA da Pacifica Network e toda a programação cultural alternativa e independente mantida pelo Roxie Cinema.

O tamanho pequeno do NCC permite um relacionamento muito próximo com o estudante e se configura como uma LB FSA. Conforme analisado anteriormente, a UNAES também reconhece a importância dessa competência no sucesso de sua estratégia, que também era fortemente baseada no relacionamento com os estudantes. Conforme afirma Mark Hamilton (UNAES Notícias, 2006g): “[...] faculdade é bem pequena e isso os fará se sentirem em casa, tratados como indivíduos, ao invés de serem tratados como “mais um” em grandes universidades. Imagino que isso suaviza bastante a transição cultural.”

Do ponto de vista da gestão estratégica de multinacional de Rugman e Verbeke, a realização de IDE possibilitava à UNAES, pelo mecanismo de internalização, acessar e transferir as vantagens específicas do NCC e vice-versa. Com base nessa teoria, é importante observar o movimento da formação de uma vantagem específica da firma que se originou a partir de uma vantagem específica do país e que se buscou transferir pelo mecanismo de internalização. O grande crescimento do ensino superior no Brasil permitiu uma grande capitalização de suas IES. De acordo com a teoria, verifica-se, aqui, a questão de uma vantagem específica de localização se converter em uma vantagem específica da firma. Em outras palavras, a alta capitalização proporcionada pelas condições de mercado no Brasil se converteu em uma competência específica das IES para promover solidez financeira e capacidade de investir em seu crescimento. Essa capitalização é geralmente acompanhada de uma valorização da gestão de negócios pela necessidade de profissionalização para atender ao crescimento da IES. Essa competência da UNAES é reconhecida pelo NCC em diversos momentos: na ocasião do aporte dos recursos provenientes da aquisição, nos planejamentos conduzidos pelo Prof. João Leopoldo Samways e no envio do Prof. Francisco Leite como diretor financeiro.

Outra competência da UNAES verificada nesse processo é a formatação dos programas com base nas atividades que serão oferecidas em conjunto pelas duas instituições. No papel de pró-reitor de relações internacionais e com a experiência da pró-reitoria de pós-graduação, o Prof. Francisco Leite foi enviado para modelar, desenhar, formatar e implementar o conjunto de programas que seriam ofertados com base nos recursos disponíveis nas duas instituições. Verifica-se esse reconhecimento das complementações que a UNAES traria para o NCC (e

vice-versa), na exposição realizada pelo ex-presidente do NCC Mark Hamilton (UNAES NOTÍCIAS, 2006g):

Eu tenho muito conhecimento e habilidade, mas eu também tenho fraquezas, principalmente nas áreas em que não sou versado. Assim, eu penso que ambas as partes podem ser beneficiadas, na medida em que compartilhem seus pontos fortes e suas fraquezas. Uma instituição pode ajudar a outra naquilo que é forte e vice-versa.

O Prof. João Samways teve a oportunidade de destacar a parceria da UNAES com o NCC (UNAES NOTÍCIAS, 2006i):

Essa parceria começou no ano passado e o interesse cresceu muito, porque a UNAES tem a mesma ideologia que New College. A faculdade norte-americana é uma instituição de ensino superior de ponta e possui cursos que visam à atualidade.

Durante o processo de relacionamento entre a UNAES e o NCC, verificou-se a utilização de mecanismos de transferência de conhecimentos, necessários à elaboração e à consolidação do processo de internacionalização que envolvia ambas as instituições. O principal mecanismo identificado no período foram as reuniões realizadas entre as equipes gerenciais da UNAES e do NCC para levantar informações sobre as instituições e realizar o planejamento para o desenvolvimento de atividades conjuntas. O envio do Prof. Francisco Leite para aprender como funciona o sistema educacional americano e integrá-lo com os conhecimentos do sistema educacional brasileiro para a elaboração das atividades de internacionalização foi uma forma de transferir as competências relacionadas da UNAES para o NCC e, ao mesmo tempo, aprender as competências relacionadas do NCC para oferecer programas educacionais com base no ensino progressista e na ação articulada com a comunidade. Segundo Mark Hamilton (UNAES, 2006g):

A melhor parte dessa colaboração é o fato de a UNAES ser muito aberta para relações colaborativas. Esse é a melhor parte para mim. Não acredito que um deve prevalecer sobre o outro. O conhecimento que vocês têm origina-se de suas experiências no Brasil, o que enriquecerá as atividades educativas no New College. Espero que isso seja recíproco.

4.2.5 Atividades de internacionalização

a) Mobilidade de instituições

Mesmo não sendo uma ação decorrente da estratégia inicial da UNAES, mas se incorporando a ela de forma a ampliar seu escopo, a internacionalização pela aquisição do NCC se constitui em uma mobilidade da instituição, uma vez que a UNAES participaria dos resultados provenientes da oferta de programas do NCC. Entretanto, conforme já apontado, a mobilidade de instituições demanda mais que a participação financeira: requer um novo arranjo organizacional para se executarem os planejamentos e se atingirem os objetivos. Nesse sentido, foram verificadas algumas ações, dentre as quais se destacam: as sucessivas viagens das comitivas das duas instituições para fins de reconhecimento e de formação de vínculo para relacionamento; a avaliação e o planejamento das atividades conjuntas; e o envio do pró-reitor de relações internacionais, Prof. Dr. Francisco Leite, para intensificar as ações de planejamento de intercâmbio de acadêmicos e de oferta de disciplinas com validação dos créditos e duplo diploma e também para assumir as operações financeiras como diretor financeiro do NCC.

b) Mobilidade de programas

Com o intuito de articular o processo educacional entre Brasil e EUA, foi criada a Pró-Reitoria de Relações Internacionais, uma vez que as instituições parceiras, UNAES e NCC, realizariam os intercâmbios com estudantes dos dois países. A avaliação foi que o processo exigia planejamento e compatibilidade de ementas de cursos, de carga horária e de registros entre os sistemas educacionais norte-americano e brasileiro, nos respectivos órgãos responsáveis pela educação. Soma-se a isso, o estabelecimento a necessidade de currículos alinhados entre as duas instituições para o aproveitamento de todas as disciplinas cursadas fora da instituição de origem e, posteriormente, para a maior facilidade de obtenção de dupla certificação. De acordo com o Prof. Francisco Leite (UNAES, 2006f):

Temos que analisar toda a burocracia de validação de créditos educativos em relação ao ensino que será oferecido tanto em Campo Grande pelo Centro Universitário quanto aos alunos que sairão daqui e receberão ensino em São Francisco. Além disso, temos que trabalhar com eficiência para agilizar os vistos dos interessados em participar dos intercâmbios; ter um bom contato com as embaixadas, consulados, para que tudo seja feito dentro de padrões dos dois países.

Dentro do programa de intercâmbios, foram analisados vários mecanismos de viagens educacionais para os brasileiros que escolhessem a UNAES como sua instituição-base e o

NCC como instituição de complementação dos estudos. A previsão era que, em 2007, poderiam ser fechados “grupos de imersão”, com estudos direcionados tanto para executivos ou acadêmicos que poderiam ter aulas de língua inglesa e convívio cultural em São Francisco em períodos de 20 ou 30 dias. Estava sendo analisada também a realização de grupos acadêmicos com permanência mais longa na Califórnia, com estudos durante 15 semanas, coincidindo com o período semestral do calendário de aulas norte-americanas.

Os programas que estavam sendo focados para as atividades de internacionalização eram: Direito, Relações Internacionais, Pedagogia e Administração. Analisavam-se também a implementação de programas para os quais a UNAES não graduava turmas, mas para os quais existia demanda em Campo Grande, tais como: Enfermagem, Medicina e Psicologia. Conforme relata Mark Hamilton (UNAES, 2006g):

[...] pode ser o programa de formação de professores sobre o qual conversamos. Estamos muito ansiosos por esse programa, cujo pai foi o brasileiro Paulo Freire, um grande amigo meu e do New College, que nos visitou duas vezes há 25 anos e de cujas conversas nasceu nosso programa de formação de professores. Nós percebemos que deveríamos expandir o nosso conhecimento para além das fronteiras de nossa pequena faculdade [...] Talvez, na área de administração, tenhamos oportunidade, num enfoque não-tradicional. Nós realmente não estamos interessados em ensinar aquilo que centenas de pessoas já fazem (tradicionalmente) muito bem. Nosso programa de administração, chamado de *Green MBA*, está focado nas pessoas, no planeta e no lucro. O lucro é o terceiro critério, e eu acredito que isso é muito importante [...].

A UNAES chegou a estruturar um *International Office* a partir de seu Centro de Línguas para poder operar a logística de intercâmbio. O Centro de Línguas oferecia os idiomas inglês, espanhol e francês. Na consideração de Mark Hamilton, o intercâmbio para estudo de línguas seria um primeiro passo para se criar a infra-estrutura de relacionamento internacional da UNAES e NCC (UNAES, 2006g):

“Uma das áreas mais imediatas para pensarmos em participação é começarmos um Instituto de Língua Inglesa lá no New College [...] Seria fantástico poder levar alguns acadêmicos daqui para São Francisco para participar de um programa intensivo de imersão na língua inglesa e, ao mesmo tempo, integrá-los à população de estudantes de São Francisco. [...] Ao mesmo tempo, poderíamos mandar alguns estudantes, o que seria também um desafio, no processo de aprendizagem de uma nova língua [...] Seria uma oportunidade fantástica para nossos alunos virem até aqui e aprender uma nova língua [...]”

Durante todo o processo de levantamento de dados e entrevista, não foi evidenciada a questão de utilização de *e-learning* no processo conjunto de internacionalização da UNAES e NCC.

c) Mobilidade acadêmica

Com base na oferta de programas conjuntos, ocorreria a mobilidade de acadêmicos, considerando-se estudantes e docentes. Em um primeiro estágio, o intercâmbio de língua inglesa e portuguesa seria um primeiro foco para mobilidade de estudantes, conforme pode ser verificado pelas palavras do reitor João Samways (UNAES, 2006i):

Outro fator é o tratamento individualizado. Por exemplo, os alunos da UNAES serão acompanhados de perto pelo grupo do New College para que eles se sintam parte da comunidade no menor espaço de tempo possível, até porque não é só um convênio ou uma parceria e sim uma aquisição.

Um primeiro grupo de intercambista foi organizado pela UNAES e enviado a São Francisco, onde realizaram visitas aos diversos programas do NCC. Uma constante preocupação na questão de mobilidade de estudantes se relacionava ao custo dos programas.

Desde o início, estava previsto o intercâmbio dos docentes em atividades de formação de professores, além da participação dos docentes em disciplinas e em pesquisas, com o objetivo de promover troca de conhecimentos e experiências, bem como fortalecer o vínculo entre as instituições, uma vez que o corpo docente desenvolve um conjunto maior de atividades e é mais permanente do que os estudantes. Para Mark Hamilton (UNAES, 2006g):

Imagino que podemos trazer alguns de nossos professores a Campo Grande, talvez por uma ou duas semanas, para que eles possam ir a escolas rurais e trabalhar lá com os professores, fazendo uma troca de experiências de professor para professor. [...] Eu sei que vocês têm professores aqui que falam bem o inglês e essa é outra possibilidade de fazer intercâmbio. Por exemplo, ele pode ir para nossa faculdade de direito e lecionar direito internacional. Mesmo que esse professor não seja *expert* em direito internacional, ele é *expert* em direito brasileiro, o que para nós já é direito internacional. As pessoas se interessam em estudar comparativamente as origens dos sistemas legais americano e brasileiro.

4.3 Universidade Anhembi Morumbi

4.3.1 Histórico da Universidade Anhembi Morumbi

O histórico da Universidade Anhembi Morumbi (UAM) pode ser apresentado em quatro fases, a saber: i) a estruturação da Faculdade Anhembi Morumbi, no período de 1969 a 1982; ii) o amadurecimento de sua estrutura acadêmica e credenciamento como universidade, no período de 1983 a 1997; iii) o crescimento como universidade e modernização, no período de 1998 a 2005; e iv) a aquisição e incorporação pela rede mundial de universidades Laureate, a partir de 2005.

Em 1970, um grupo de engenheiros e arquitetos do antigo Departamento de Obras Públicas (DOP) do Estado de São Paulo (SP), com experiência na área de treinamento e capacitação dos funcionários, teve a idéia de preparar um cursinho preparatório para os seus colegas de DOP que ansiavam por formação superior. Naquele momento, esse grupo, reunido na forma da Organização Bandeirante de Tecnologia e Cultura (OBTC), teve a visão da importância do diploma de curso superior para a ascensão no mercado de trabalho e a carência de oferta de cursos superiores, pois o setor público não possuía as condições necessárias para atender à expansão da demanda por vagas no ensino superior (RODRIGUES, 2005).

A idéia de se oferecer o curso de Turismo foi ousada na época de seu lançamento em 1971 e não se previa que esse curso forneceria a competência para estruturar e oferecer outros cursos não-tradicionais, os quais, no futuro, se tornariam a marca registrada da Universidade Anhembi Morumbi (RODRIGUES, 2005; PEREIRA JÚNIOR, 2005). O desenvolvimento de um curso inédito como o de Turismo demandou um processo complexo e criativo da recém-criada OBTC. A fórmula básica se baseou em “turisficar” um conjunto de ciências humanas como Geografia, Economia, Psicologia e outras matérias. Com o intuito de fortalecer o desenvolvimento do curso de Turismo através da realização de pesquisas sistemáticas nas áreas relacionadas com o turismo nacional e internacional, foi criado o Centro de Pesquisa e Estudos Turísticos – CPETur (RODRIGUES, 2005).

Nesse período, também se iniciou o aprendizado e formação de uma competência que seria muito utilizada na trajetória da Anhembi Morumbi: a de se relacionar com o MEC e regularizar a abertura de cursos. Verificam-se, em várias passagens desse período, grandes

dificuldades e obstáculos para regularização de cursos de nível superior: um intrincado mecanismo de funcionamento do órgão normativo e deliberativo do MEC, o Conselho Federal de Educação (CFE); uma forte influência de alguns conselheiros e de pessoas com bom relacionamento com as autoridades políticas nas atividades do CFE; a tutela militar do Serviço Nacional de Informação (SNI) sobre o MEC; um pesado trâmite burocrático dos técnicos para analisar os processos dos cursos em regularização e para complementar uma disputa acirrada com os acadêmicos por não se tratar de cursos tradicionais como Direito, Medicina e Engenharia. Além da dificuldade de obtenção da autorização de funcionamento do curso, praticava-se, segundo Rodrigues (2005), o “terrorismo” por parte dos técnicos educacionais com poder de fechamento das instituições e havia as instabilidades promovidas por portarias ministeriais e presidenciais que podiam suspender a autorização de funcionamento, abertura ou expansão de cursos superiores.

Em 1977, surgiu a oportunidade de a Faculdade de Turismo Morumbi adquirir a Faculdade de Comunicação Social Anhembí (FCSA). Nessa ocasião, decidiu-se reunir as duas faculdades nas instalações da Vila Olímpia da FCSA, que oferecia mais condições para futuras expansões. Em 1982, formalizou-se a unificação entre as duas faculdades, cuja organização resultante passou a se chamar Faculdade Anhembí Morumbi (FAM).

O período de 1982 a 1997 é caracterizado pelo amadurecimento acadêmico e organizacional da FAM e pelo seu processo de credenciamento para se tornar uma universidade. Em 1984, a FAM incorporou o curso de Letras e o curso de Turismo do Instituto de Cultura e Ensino Padre Manoel da Nóbrega (ICEM). Em 1990, em conjunto com a Associação Brasileira de Vestuário (ABRAVEST), a FAM lançou o primeiro curso superior de Moda. Em conjunto, foram criados o Centro Brasileiro de Formação Profissional para a Moda (CEBRAFAM) e a Biblioteca de Moda. Conforme destaca Pereira Júnior (2005):

No Brasil inteiro, houve resistência da imprensa especializada e dos antigos profissionais do ramo das confecções. O curso de Negócios da Moda não só pegou como “pegaram”; o seu currículo mínimo norteou os 45 cursos de Moda que surgiram depois. Também é dessa época o curso de Cosmetologia, que tem como raiz a farmácia industrial.

O processo de credenciamento em universidade durou sete anos. Uma das razões apontadas para esse longo processo foi o oferecimento de cursos não-tradicionais, o que se refletiu também em uma votação apertada de seis votos a favor contra cinco. Assim, a Universidade

Anhembi Morumbi foi finalmente credenciada em 1997. Com a nova credencial, a UAM possui autonomia para oferecer cursos para as novas carreiras contempladas pelo mercado. Um novo período se iniciou, então, de 1998 a 2005, com grande crescimento da universidade e sua modernização com abertura de novos *campi*, cursos e investimento em laboratórios. Com base em sua visão de profissões emergentes e de alinhamento com o mercado de trabalho, a UAM lançou uma série de cursos pioneiros: *Design* (ênfases em Moda, Digital, de *Games*, de Embalagem, Gráfico e Construção de Marcas), Naturologia, Quiropraxia, Dança, Graduação Tecnológica de Gastronomia e Mestrado em Hospitalidade.

Nesse momento, o fundador Gabriel Mário Rodrigues se deparou com um dilema comum a todo o empreendedor: como repassar o controle e garantir a perenidade dos negócios. Até então, UAM se constituía em uma instituição sem fins lucrativos, o que permitia a remuneração somente dos membros do grupo familiar que trabalhavam lá. A solução que Rodrigues vislumbrou foi profissionalizar a gestão da universidade e transformá-la em uma sociedade anônima (UNIVERSIA, 2005). Nesses objetivos também estavam inclusos a atração de novos investidores para a expansão da UAM. Assim, em 2003, Rodrigues contratou o banco de investimentos Pátria com a missão de reestruturar a UAM para torná-la mais rentável e com uma governança mais transparente. Com a gestão financeira realizada por esse banco, a geração de caixa da UAM dobrou em dois anos. Com a gestão compartilhada com o Banco Pátria, ficou mais evidente os diferenciais competitivos da UAM (LETHBRIDGE, 2006):

Boa parte desse sucesso se deve a um modelo de negócios recheado de inovações, introduzidas por Rodrigues. A principal foi ter percebido que havia um nicho não explorado no Brasil – o de profissões que, embora em ascensão no mercado, careciam de cursos de nível superior, como turismo ou moda [...]. Hoje, 70% do faturamento da Anhembi Morumbi vêm de cursos de graduação pouco comuns – ecoturismo, quiropraxia, *design* de games e gastronomia, entre outros. Graças à pouca oferta por parte da concorrência, a Anhembi não precisa entrar numa guerra de preços com outras instituições, o que se traduz em altas receitas por aluno no balanço [...].

As circunstâncias foram oportunas para Rodrigues elaborar novos planos para o crescimento da UAM. A expectativa era que fossem atingidos 55 mil estudantes em 2010 por meio da expansão em outros estados brasileiros com a abertura de cursos virtuais. A ampliação dos investimentos também se daria no setor de educação por meio de aportes em outras instituições. Rodrigues em conjunto com o banco Pátria adquiriram 68% da Anhanguera

Educacional, que possuía uma estratégia de crescimento pelo interior do Estado de São Paulo através da oferta de cursos com baixas mensalidades, fora do escopo da UAM. Em 2004, a UAM atingiu uma receita líquida de R\$ 175,4 milhões, 21 mil alunos matriculados e lucro de R\$ 52,8 milhões (LETHBRIDGE, 2006; UNIVERSIA, 2005).

Um novo período se inicia para a UAM a partir de 2005, quando ela é adquirida pela rede internacional de universidades Laureate, que buscava uma porta de entrada no mercado educacional brasileiro. O valor da transação foi de US\$ 69 milhões (R\$ 165 milhões) com a aquisição de 51% do capital da UAM. A UAM, à época, possuía 25 mil alunos, 850 professores e cerca de mil funcionários distribuídos em quatro *campi* com 300 mil metros quadrados de área construída (PEREIRA, 2005). Antes dessa transação foram transferidos os imóveis da UAM para outra empresa da família Rodrigues, que continuaria a locá-los para a Laureate (MANDL, 2005). A partir desse momento, a Laureate constitui um corpo executivo para dirigir e promover melhorias e mudanças no negócio UAM, com base na *expertise* desenvolvida na rede internacional de universidades de propriedade da Laureate.

Atualmente, a UAM atende a mais de 28 mil alunos (GIARDINO, 2008), distribuídos pelos cursos de graduação, graduação tecnológica, graduação executiva, graduação *on-line* e pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. Em relação ao quadro de recursos humanos, a UAM possui 745 professores e 988 funcionários. A UAM tem como missão “contribuir para a construção de um mundo melhor, produzindo conhecimento e formando talentos criativos e empreendedores, capazes de ter sucesso em sua vida pessoal, social e profissional”. A sua visão é “ser uma instituição moderna, arrojada e inovadora, com modelos pedagógicos e administrativos diferenciados e capazes de desenvolver, nos alunos, sua competência para empreender e inovar em sua atuação profissional”.

No primeiro semestre de 2008, a UAM ofereceu um total de 68 programas educacionais entre cursos de graduação, graduação tecnológica e de pós-graduação. O número médio de estágios realizados por ano é de 15 mil. No Apêndice 3 (p.211), são apresentadas as dez Escolas que compõem a UAM e seus programas oferecidos. A UAM apresenta sua estrutura organizacional baseada em diretorias (UAM, 2007). De forma simplificada, a estrutura organizacional envolve uma Reitoria e uma Vice-Reitoria, que acumula a função de Direção Executiva e que subordina as demais diretorias: a Diretoria do Campus Vila Olímpia; a Diretoria do Campus Morumbi; a Diretoria do Campus Centro; a Diretoria de Pós-Graduação

e Pesquisa; a Diretoria de Educação a Distância; a Diretoria Acadêmica; a Diretoria de Planejamento e Avaliação; a Diretoria de Escola de Turismo e Hospitalidade; a Diretoria do *International Office*; a Diretoria de Relacionamento, a Diretoria de Tecnologia da Informação; a Diretoria Administrativa e a Diretoria Financeira. Dentro da concepção de oferecimento de serviços educacionais, a UAM se destaca pelo investimento na infra-estrutura de seus programas e de instalações físicas. Os edifícios de seus *campi* demonstram uma atenção especial à arquitetura e ao conforto dos estudantes: Centro de Gastronomia, Centro de *Design* e Moda, Centro de Treinamento em Hotelaria, simulador de voo, estúdios de Rádio, TV e Cinema, Núcleo de Práticas Jurídicas, Teatro Anhembi Morumbi, Spa Saúde Anhembi Morumbi, Hospital Veterinário, Bibliotecas, Theatro Casa do Ator.

4.3.2 Histórico do processo de internacionalização

O grande momento de internacionalização da UAM ocorreu em 2005 a partir da sua aquisição pela Laureate. Não foram verificados outros fatos relevantes em termos de atividades de internacionalização da UAM anterior a esse fato. O que pode ser citado é que o reitor Gabriel Rodrigues, por ter se envolvido profundamente com o setor de Turismo, participou de eventos internacionais e de algumas associações do setor, como a ICETAL (Intercâmbio Cultural de Turismo da América Latina) e a Aiest (Associação Internacional de Experts Científicos de Turismo) (RODRIGUES, 2005). Essa participação propiciou uma visão internacionalizada da formação dos estudantes de Turismo e da gestão acadêmica desse curso.

A aquisição de 51% da UAM pela Laureate foi um momento marcante no setor educacional de ensino superior, pois concretizava, por um lado, a expectativa dos analistas do mercado financeiro com relação ao amadurecimento dos grupos educacionais brasileiros e sua necessidade de capital para expandir e consolidar suas atividades e, de outro, o interesse de grupos estrangeiros de educação em atender o grande potencial da demanda de ensino superior do Brasil. Na ocasião da aquisição em 2005, o diretor de relações com investidores da Laureate, Chris Symanoskie, durante teleconferência com analistas, informou que, até 2009, a participação da Laureate na UAM subirá para 80% e, em 2013, passará para 100% de controle (MANDL, 2005). O objetivo em termos de alunos seria atingir 62 mil estudantes por meio da construção de novas unidades, da aquisição de outras faculdades e da oferta de EAD. Foi afirmado na mesma teleconferência que a Laureate observava o país há mais de sete anos e o investimento somente foi realizado, naquele momento, porque houve o julgamento de que

havia mais estabilidade, após longo período de volatilidade política e econômica do Brasil. De acordo com Symanoskie, outro fator determinante foi que, apesar desse período de volatilidade, as IES brasileiras tiveram bom desempenho e cresceram muito.

A rede internacional de universidades Laureate é de propriedade da *Laureate Education Incorporated*, que tem suas origens na rede de franquias de reforço escolar e preparação para certificações educacionais *Sylvan Learning*. O primeiro *Sylvan Learning Center* foi aberto na cidade de Oregon, Portland, EUA, em 1979, por W. Berry Fowler, e os serviços educacionais prestados se baseavam na tutoria dos estudos escolares (reforço escolar) de crianças acima de quatro anos, tipicamente com uma hora de atendimento, duas vezes por semana e pequenas turmas de aproximadamente três pessoas (FUNDING UNIVERSE, 2001).

Em 1993, Douglas Becker e Christopher Hoehn-Saric adquiriram o controle total da Sylvan e realizaram a abertura de seu capital. Esses dois jovens empreendedores se tornaram milionários em 1985 (quando Becker tinha 17 e Hoehn-Saric, 21 anos), ao venderem sua inovação tecnológica *Lifeguard* para uma grande companhia de seguros de saúde de Maryland. Em 1996, é adquirida a *Drake Prometric LP*, por US\$ 140 milhões, a qual prestava serviços de testes computadorizados para agências governamentais, empresas de tecnologia e instituições científicas e acadêmicas.

A partir de 1996, a Sylvan estabelece ações de expansão internacional de suas atividades. Em parceria com a *MCI Worldcom*, desenvolve uma rede internacional de provedor de serviços educacionais para profissionais, a *Caliber Learning Network*, que abriu 50 centros de aprendizagem. No mesmo ano, a empresa adquire o *Wall Street Institute (WSI)*, um provedor e franqueador educacional europeu de ensino de língua inglesa com atuação na Europa e na América Latina (com cerca de 170 franquias). O *Sylvan Prometric* se torna, então, a maior rede de centro de serviços de teste baseado em computador do mundo com 2 mil sítios eletrônicos para teste e alcance em 105 países (FUNDING UNIVERSE, 2001). Em 1998, é adquirida a *Schulerhilfe*, um centro de tutoria de estudantes, similar ao negócio da *Sylvan Learning* nos EUA, com uma rede de 900 centros na Alemanha, na Áustria e na Itália.

Em 1999, ocorre a primeira aquisição internacional de uma universidade pela Sylvan, a *Universidad Europea Madrid (UEM)*, pelo valor de US\$ 49 milhões. Em seu relatório anual, a Sylvan (1999) declara: “A Sylvan emergirá como a maior rede de universidades privadas do mundo com foco único em tecnologia, línguas e habilidades internacionais.” Com a

ampliação do novo foco na aquisição de universidades, o Grupo Sylvan anunciou sua reorganização em três grandes divisões: *Sylvan Learning Group*, *Sylvan International Universities* e *Sylvan Ventures*.

O período de 2000 a 2003 é de grande crescimento para a divisão *Sylvan International Universities*, com as aquisições de sete universidades na América Latina (uma IES no México, três IES no Chile, uma IES na Costa Rica, uma IES no Panamá e uma IES no Equador), quatro IES na Europa (uma IES na França, 2 IES na Suíça, 1 IES na Espanha), e duas IES nos EUA. Destacam-se deste conjunto de aquisições, as seguintes IES: *Universidad Del Valle do México* (UVM, México), *École Supérieure du Commerce Extérieur* (ESCE, França), *Glion Institute of Higher Education* (GIHE, Suíça) e *Walden University* (WU, EUA).

Com o intenso crescimento de suas divisões e concentração dos negócios, foi realizado, durante o período de 2003 a 2007, um processo complexo de transações de ativos entre os dois principais sócios da Sylvan (Douglas Becker e Christopher Hoehn-Saric) e investidores do mercado de capitais que culminaria no fechamento do capital dos negócios desse grupo empresarial. A partir de então, com uma reorientação da estratégia dos negócios em ensino superior, a Sylvan altera sua denominação para *Laureate Education Inc*, que continuaria listada em bolsa. Em sua nova configuração, a Laureate continuou a avançar em suas aquisições de universidades pelo mundo. Foram adquiridas no período de 2004 a 2008: 8 IES européias, 14 IES latino-americanas, 2 IES norte-americanas e uma IES asiática. Em uma nova operação no mercado de capitais em 2007, ocorre a aquisição e o fechamento do capital da *Laureate Inc.* e da *Educate Inc.* pela *Edge Acquisitions LLG*, uma sociedade de responsabilidade limitada constituída pela *Sterling Capital Partners* (Douglas Becker e Christopher Hoehn-Saric) e pelo *Citigroup Capital Partners*.

A visão estratégica da Laureate se baseia no oferecimento de serviços educacionais de ensino superior através de uma rede global de universidades com *campi* físicos e virtuais que possam atender ao crescimento rápido da demanda global de ensino superior. O seu público-alvo se compõe de estudantes em tempo integral e adultos trabalhadores que precisam dos estudos de graduação e de pós-graduação para serem preparados para integrar uma crescente e competitiva força de trabalho global (LAUREATE, 2008a).

Atualmente, a Laureate está presente em 18 países, com um número em torno de 25 mil professores e atende a 405 mil estudantes em aproximadamente 100 campi ao redor do mundo. Essa configuração em rede mundial, construída a partir da aquisição de IES bem estabelecidas em seus países de origem, permite a essas organizações e seus estudantes a implementação de uma perspectiva global equilibrada com os pontos de vista locais. Sua rede de universidades com *campi* físicos inclui, ao todo, 38 IES acreditadas, das quais 12 estão na Europa, 2 se encontram nos USA, 21 estão localizadas na América Latina e apenas 1 se encontra na Ásia. Os serviços de educação a distância são oferecidas por uma IES nos EUA e outra IES na Europa, ambas também acreditadas. Sua proposta de valor está baseada no oferecimento, facilitado pelo apoio da tecnologia, de uma experiência educacional que combina a orientação e a preparação para o mercado de trabalho global com uma vivência multicultural. As IES associadas à rede Laureate oferecem, em conjunto, mais de 130 programas educacionais (LAUREATE, 2008a). Os cursos mais procurados na rede de universidades internacionais são: Administração, Ciências da Saúde, Direito, Pedagogia, Comunicação, Engenharia, Hospitalidade, Tecnologia da Informação, Humanidades, Arquitetura, Psicologia e Enfermagem.

Com base na Tabela 4, verifica-se o grande crescimento do negócio de universidades internacionais Laureate. Em um período de nove anos, o número de estudantes cresceu quase 60 vezes, variando de 6,7 mil (1999) para 405 mil (2008). Calculando uma taxa constante de crescimento no período, o CAGR (taxa média composta de crescimento, do inglês *compound average growth rate*) das matrículas é de 57,7% ao ano. A receita total e o lucro têm acompanhado esse crescimento vigoroso das matrículas. Em 2006, a Laureate apresenta receitas de US\$ 1.145,8 milhões e lucro de US\$ 148,4 milhões. Considerando o ano base de 1999, o CAGR do período (1999-2006) é de 66,5% a.a. para a receita e de 80,2% a.a. para o lucro.

Tabela 4 - Evolutivo dos principais indicadores da Laureate

	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2008
Estudantes (mil matrículas)	6,7	55,6	64,0	76,0	117,0	156,0	217,0	243,9	405,0
Varição no período		730%	15%	37%	54%	105%	39%	12%	66%
Receitas (US\$ milhões)	32,3	62,6	245,0	336,0	473,0	644,8	875,0	1.145,8	
Varição no período		94%	291%	437%	41%	92%	36%	31%	
Lucro Operacional (US\$ milhões)	2,4	5,0	3,7	15,5	35,9	89,4	130,9	148,4	
Varição no período		107%	-25%	211%	132%	477%	46%	13%	
Lucro Líquido (US\$ milhões)				8,7	10,4	81,4	86,4	104,2	
Varição no período					20%	840%	6%	21%	

FONTE: Relatórios anuais da Laureate de 1999 a 2006.

4.3.3 Visão e estratégia de internacionalização

A estratégia de internacionalização da Laureate está evidente desde o início de suas atividades, no momento de sua gênese como divisão de universidades internacionais da Sylvan, em 1999. A Sylvan anunciava no seu relatório anual de 1998 (SYLVAN, 1998):

Nossa intenção em possuir e operar uma rede internacional de universidades com fins lucrativos, começando na Europa e na América Latina e mais tarde expandindo para a Ásia [...]. Com a Espanha como nossa primeira universidade internacional, nós estamos tirando vantagem da posição única desse país que é uma ponte entre Europa e América Latina. Nós identificamos certos mercados nessas regiões cujo acesso à educação universitária é limitado devido aos limitados recursos governamentais, embora haja uma demanda explosiva pelo ensino superior por uma classe média por uma classe média cada vez mais rica e emergente.

Ao longo dos sucessivos relatórios anuais e da atual declaração no seu perfil de negócios (LAUREATE, 2008), essa visão do crescimento da demanda de ensino superior por um público de classe média e a estratégia de oferecer um serviço de qualidade global de forma local através de universidades com *campi* físicos ou a distância são reforçadas continuamente. Pode-se considerar que a estratégia elaborada pela Laureate diz respeito ao relacionamento com o cliente, pois suas competências organizacionais estão voltadas para o desenvolvimento de soluções específicas para seus estudantes com base no conhecimento sobre as pessoas a quem vende e sobre os produtos e serviços de que elas necessitam (FLEURY, 2004; KAPLAN, 2001). As soluções específicas se apresentam na forma de serviços pessoais sob medida, de modo a produzir resultados para os estudantes e construir relacionamentos de longo prazo (KAPLAN, 2001). As competências identificadas ao longo da trajetória da Laureate que sustentaram sua estratégia foram as seguintes:

- *Prospecção e desenvolvimento de novos negócios*: a qualidade de investidores de capital de risco (*venture capital investors*), desde a criação de seu primeiro produto, *Lifeguard*, passando pela reinvenção de negócios adquiridos, como *Sylvan Learning Centers*, *Prometric* e *WSI*, conferiu uma competência muito sólida na formação da visão de negócios da Laureate e na sua execução, quando considerado o grau de sucesso alcançado pela incorporação de diversas universidades com culturas e histórias muito próprias e distintas.
- *Gestão da oferta de programas educacionais em rede baseada em campi físicos internacionais e em e-learning*: a experiência adquirida na rede de franquias *Sylvan Learning Centers* e nos negócios virtuais *Prometric* e *Canter* contribuiu na formação de uma competência em adquirir universidades com histórias muito próprias e incorporá-las a um modelo de negócio que respeita suas características locais, mas as adapta a um padrão de qualidade considerado apropriado pela Laureate em sua visão de rede e oferta de produtos educacionais para serem acessados ao redor do mundo. Essa perspectiva permite uma articulação das atividades e o estabelecimento de fluxos de trabalhos comuns, troca de conhecimentos e experiências entre as diversas universidades da rede.
- *Gestão capitalizada dos negócios*: os ganhos capturados ao longo de bem-sucedidos empreendimentos educacionais foram capitalizados em um longo processo de gestão e de utilização otimizada dos recursos do mercado de capitais norte-americano, o que permitiu o reinvestimento em uma expansão muito considerável da rede internacional de universidades Laureate. A rede passou de 6,7 mil estudantes para 405 mil em menos de dez anos, basicamente por meio de um processo de aquisição e de incorporação de universidades.

As competências da Laureate estão baseadas na visão empreendedora do negócio, na visão inovadora de que o investimento em educação caminha na direção de gerar riqueza para as pessoas e na visão integrada e multicultural de formação profissional (baseada nem educação americana, nem na educação francesa). Por essa razão, a composição de universidades européias, latino-americanas e asiáticas permite uma ampliação do conceito de formação multicultural pela promoção das visões ocidental e oriental. Desta forma, uma das competências da rede consiste em trocar, em vez de uniformizar, o conhecimento. Outra competência da Laureate é a de encontrar os parceiros certos em cada um dos países, que possuem históricos de qualidade na gestão dos seus negócios, e a de selecionar de seus executivos.

A proposta de valor se baseia no oferecimento de uma experiência educacional que combina a orientação e a preparação para o mercado de trabalho com uma vivência multicultural. De uma forma mais detalhada e específica do que foi apresentado anteriormente, os seguintes elementos são destacados na proposta de valor da Laureate para seus estudantes: i) formação internacional – os programas educacionais oferecem uma perspectiva global e o conhecimento mais atualizado; ii) tecnologia – importância destacada como meio de aprendizagem e descoberta tanto na condição de objeto de estudo como forma aplicada de conhecimento; iii) multilíngüe – é incentivado o domínio de pelo menos uma língua estrangeira; iv) orientado ao mercado – os programas têm como foco desenvolver os conhecimentos e habilidades que os estudantes precisam para ingressar e avançar em níveis cada vez mais altos na economia global; v) orientado aos resultados da aprendizagem – o sucesso das universidades depende do sucesso profissional alcançado pelos seus estudantes.

A visão estratégica considera um conjunto de fatores que se inter-relacionam, além de impulsionarem e direcionarem a grande demanda pelo ensino superior (LAUREATE, 2008b): i) o crescimento da classe média no mundo em função do aumento da circulação da riqueza global (sendo que os membros dessa classe procuram oportunidades educacionais avançadas para si mesmos e suas crianças); ii) as crescentes taxas de jovens de 18 a 24 anos estudando no ensino superior, principalmente nos países da Ásia e da América Latina; iii) as necessidades especiais de capital humano das economias de serviço, uma vez que é o setor que mais cresce nas economias mundiais, o que requer investimentos significativos em treinamento e educação para preparar profissionais do conhecimento; iv) educação para ao longo da vida, porque cresce o número de estudantes com perfil mais velho (trabalham de forma integral e, freqüentemente, têm compromissos familiares e interesses mais específicos na escolha de programas educacionais, como, por exemplo, as formações com base em educação a distância); v) a dificuldade dos governos em financiar as universidades públicas, pois os fundos públicos não são suficientes para acompanhar o crescimento da demanda.

Não foi evidenciada, durante o processo de coleta de dados, a referência dos conceitos conforme postulados pelos organismos multilaterais com relação à concepção da estratégia de internacionalização. Entretanto, podem-se verificar alguns elementos na visão estratégica de internacionalização e proposta de valor da Laureate compatíveis com estes conceitos apresentados na Fundamentação Teórica (Capítulo 2) como:

- A visão de atuação em países em que o acesso à educação universitária é restrito devido aos limitados recursos governamentais que é próximo do conceito postulado por Banco Mundial, OCDE e UNESCO da limitação dos Estados Nacionais no investimento e na oferta de ensino superior para camadas crescentes da população e da necessidade de utilização de capital privado para a expansão dessa oferta e de um novo relacionamento entre Estado e grupos privados de educação;
- A formação internacional de estudantes que está próximo do conceito de formação de força de trabalho mais intelectualizada e capacitada para o mercado global de acordo com o Banco Mundial, a UNESCO e a OCDE;
- O foco em oferecer variados programas educacionais internacionais, incluindo intercâmbio e duplo-diploma, que está próximo do conceito proposto pela OCDE da utilização da educação transnacional através da mobilidade de instituições, programas e de acadêmicos para internacionalização do ensino superior;
- A própria configuração da rede de universidades da Laureate segue a dinâmica de comércio de serviços educacionais apontada pela OCDE e pelo Banco Mundial: a disposição de universidades da América Latina e da Ásia, onde a demanda é crescente (posição compradora de serviços), e de universidades da Europa e dos EUA, onde a oferta é excedente e com um produto educacional de qualidade (posição vendedora), o que estabelece e viabiliza um fluxo de mobilidade entre países em desenvolvimento e países desenvolvidos;
- A concepção e operação de programas educacionais baseados em *e-learning* que está próximo do conceito de incorporação de tecnologia do Banco Mundial e UNESCO para expandir o acesso a educação de qualidade, permitir um acesso vasto e amplo a bases de informações e racionalização de tarefas administrativas das IES;
- A realização de atividades internacionais conjuntas e a cooperação para melhoria dos programas educacionais e práticas de gestão acadêmica estão próximos dos conceitos de utilização de mecanismos de internacionalização para compartilhar e transferir conhecimentos em um processo com participação da comunidade acadêmica, de acordo com o que foi postulado pela UNESCO.

Da mesma forma que a UNAES, o GATS não é algo concreto para a UAM. A preocupação principal reside em atender as regulamentações e fiscalizações do MEC, bem como, observar o conjunto de itens da legislação educacional brasileira.

4.3.4 Vantagens específicas do país e da firma (CSA e FSA)

Na avaliação da Laureate, a América Latina é um mercado foco de atuação, e o Brasil é o país mais importante da região em termos econômicos, de modo que, para ter uma posição representativa na América Latina, a rede de universidades precisava estar bem posicionada no Brasil. O processo de escolha do país pela Laureate considerou o potencial econômico do Brasil, além do IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), por se tratar de ensino superior. Assim, o potencial de crescimento da demanda por ensino superior e a disponibilidade de renda em razão da melhoria dos fundamentos da economia brasileira podem ser caracterizados como vantagens específicas do país (CSA) apresentadas pelo Brasil.

Entre os critérios para a escolha da IES no Brasil, a Laureate avaliou: se ela possuía um *campus* central na Cidade de São Paulo, o maior mercado de ensino superior do país; se possuía boa pontuação no Exame Nacional de Cursos (Provão) do MEC, que mensurava a qualidade dos serviços educacionais oferecidos através de um indicador público; se a própria IES possuía potencial de crescimento, porque seria a base da expansão de atividades da Laureate no Brasil. Um grupo de IES foi selecionado para ser avaliado e, com a aplicação desses critérios, a UAM se destacou e se tornou objetivo de aquisição.

Aprofundando mais algumas características da UAM, observa-se também que essa IES desenvolveu, ao longo de sua trajetória, uma estratégia de relacionamento com seus estudantes, sendo que as competências relacionadas a esse fim foram as seguintes:

- *Gestão empreendedora da oferta de novos cursos*: a capacidade de entender a dinâmica do mercado de trabalho e a sua demanda por novas formações profissionais aliadas à criatividade e o planejamento de conceber e oferecer produtos educacionais, como os cursos de Turismo, Moda, *Design*, Gastronomia, dentre outros. Adiciona-se também o empreendedorismo ao criar as condições para veicular e promover os novos cursos perante a opinião pública, ao realizar parcerias com autoridades, associações de classe e formadores de opinião e ao estabelecer os centros de pesquisa com o intuito de promover os novos conhecimentos que esses cursos e profissionais podiam oferecer.
- *Gestão do relacionamento e da burocracia do MEC*: em razão das dificuldades do processo de abertura e regularização dos cursos privados em um período de grande expansão da rede privada, agravadas pela oferta de cursos não tradicionais (que exigiam um conjunto maior de processos de regularização junto ao MEC), a UAM desenvolveu

uma *expertise* em relação à forma como está organizada e como funciona o sistema educacional brasileiro. Essa burocracia consiste em uma barreira de entrada para novos entrantes, além de ser uma limitação ao crescimento ou até mesmo uma ameaça à continuidade dos negócios dos grupos privados educacionais.

- *Gestão capitalizada do negócio*: verifica-se, ao longo do tempo, a expansão das atividades educacionais e a aquisição de outras IES na formação da UAM, aliando uma capacidade empreendedora e de planejamento para o seu crescimento. Observa-se, ainda, de forma mais recente, a participação do Banco Pátria na reestruturação dos negócios e ampliação dessa capacidade de capitalizar os resultados, incluindo as novas incursões no setor educacional, como o investimento no grupo educacional Anhanguera.

Assim sendo, existiam pontos de aderência entre as estratégias e competências da Laureate e da UAM, principalmente na visão da gestão da oferta de cursos orientados para o mercado de trabalho e da gestão capitalizada do negócio. Verificam-se também complementações entre as estratégias e competências das duas organizações, sendo as principais delas, a visão e a experiência de internacionalização proporcionada pela Laureate e o conhecimento local detido pela UAM com relação ao mercado educacional brasileiro e a experiência criativa e de relacionamento da UAM para com o MEC. A proposta de criatividade na concepção e oferecimento dos cursos chamou a atenção da Laureate por dois motivos: i) a criatividade é parte da estratégia do negócio, pois antecipa tendências, como o lançamento dos cursos de *Design* e *Turismo*”; e ii) a criatividade, do ponto de vista do estudante, de permitir que o estudante libere e desenvolva sua criatividade latente por meio de suas atividades de aprendizagem baseadas em grades curriculares flexíveis. Portanto, consideram-se as três competências identificadas para a UAM como vantagens específicas locais da firma (LB FSA), que contribuiram para o crescimento da universidade em sua trajetória e também sustentam as condições para se manter o potencial de crescimento avaliado como positivo pela Laureate.

Observa-se que o fluxo de transferência das vantagens específicas da firma não-locais (NLB FSA) da Laureate para a UAM está em fase de processamento, pois já se verificam mudanças na UAM a partir da ação das três competências identificadas para a Laureate.

Os processos de avaliação de novas IES para serem incorporadas na operação da Laureate no Brasil já são conduzidos pelo time de executivos brasileiros (não se detalhou até que grau chega a autonomia na condução dessas negociações e das decisões sobre aquisições). Trata-se de uma competência anteriormente não existente na UAM e que foi desenvolvida com base na competência da Laureate em prospecção e em desenvolvimento de novos negócios. Um conjunto relevante de aquisições já foi realizado com a participação desse time de executivos brasileiros como: Business School São Paulo (BSP), Centro Universitário do Norte (UniNorte), Escola Superior de Administração Direito e Economia (ESADE) e Universidade Potiguar (UnP), e não se encontraram evidências que tenham sido mal sucedidas. Então, o mesmo modelo de rede internacional e a mesma visão de negócios estão sendo aplicados para a formação de uma rede local, respeitando-se os aspectos regionais das IES adquiridas, conforme pode ser interpretado a partir da matéria do Jornal Valor Econômico (GIARDINO, 2007):

De acordo com Dante Iacovone, presidente da Laureate no Brasil, o objetivo da Laureate é se unir a escolas que atendam à classe média, que seja capaz de pagar uma mensalidade em torno de R\$ 700. Essa é a estratégia usada no mundo inteiro [...] O grande atrativo para os alunos, segundo ele, é a possibilidade de intercâmbio com outras universidades do grupo pelo mesmo preço da mensalidade brasileira, além da introdução de novas tecnologias de ensino.

Para os gestores e acionistas, nota-se uma profissionalização ainda maior em relação à gestão anterior, com a implantação de um novo modelo de gestão e de remuneração, comparável às multinacionais estrangeiras e que pode ser considerado um resultado direto da transferência de gestão capitalizada do negócio da Laureate. Para os docentes, constatam-se maiores exigências de desempenho e de melhor suporte educacional para o seu desenvolvimento profissional e dos cursos em que estão inseridos (resultado da competência de indicar soluções e formatar programas educacionais com base na experiência e nos conhecimentos existentes na rede internacional). Os exemplos dessas mudanças são: todas as grades curriculares dos cursos oferecidos foram renovadas, assim como os procedimentos administrativo-financeiros.

O oferecimento de duplos diplomas e validação de créditos dos intercâmbios indica que foi absorvida pela UAM a capacidade de oferecer seus cursos em rede baseada em *campi*. Contudo, não se evidenciaram atividades conjuntas entre a Laureate e a UAM com a finalidade de oferecer *e-learning*. A competência de gestão da oferta de cursos em rede

fornecidos em *campi* ou em meio virtual demanda um alinhamento dos padrões de qualidade educacional das IES participantes para gerar a compatibilidade da operação conjunta dos programas educacionais internacionais, resultando em integração acadêmica de alguns cursos. Não pode haver muita variabilidade da qualidade nesses programas educacionais conjuntos, pois a ocorrência repetitiva de experiências malsucedidas nos intercâmbios e nos duplos diplomas podem minar a proposta de valor de qualidade educacional internacional e a estratégia de relacionamento com os estudantes que se procura estabelecer para o fortalecimento da marca internacional da Laureate. Essa competência de estruturar em rede programas educacionais como os intercâmbios e os duplos diplomas se encontra em fase de transferência da UAM para as novas universidades brasileiras que passaram a compor a rede Laureate. O planejamento e execução dessas redes estão sendo realizados pelo *International Office* da UAM, o que evidencia essa dinâmica de transferência de competências pela rede de universidade, apesar da limitação atualmente existente no aspecto de se oferecer programas baseados em *e-learning*.

A UAM vive esse momento de alinhamento interno para a melhoria da qualidade de forma sistêmica na organização (e, de forma específica, a qualidade das pessoas), para poder se diferenciar em um mercado bastante competitivo, sobretudo no segmento da UAM, que tem competidores como a Universidade Mackenzie, a Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM) e a Fundação Armando Alvares Penteado (FAAP). Um dos benefícios avaliados pela internacionalização é que os padrões de qualidade podem ser atingidos mais rapidamente de diferentes formas: pelo intercâmbio de estudantes que trazem suas experiências das universidades estrangeiras, pela troca de conhecimento e experiência entre as universidades da rede e pelo auxílio de consultores educacionais disponibilizados pela Laureate. Essa melhoria da qualidade sistêmica é uma das evidências de que a competência da Laureate de gestão da oferta de cursos em rede está sendo transferida e permitindo que essa IES acesse uma série de recursos para a melhoria de seus programas educacionais e para a aplicação e adaptação das melhores práticas acadêmicas disponíveis nas universidades componentes da rede .

Um exemplo desta transferência de idéias pela rede de universidades foi a negociação com o São Paulo Futebol Clube (SPFC) para desenvolver um programa educacional próximo ao existente na UEM, a qual realizou uma parceria para criar a *Escuela de Estudios Universitarios Real Madrid*. Essa parceria na Espanha desenvolve atividades de pós-

graduação como estudos universitários e de especialização de profissionais com base no esporte futebol e sua relação com a gestão, a saúde, o lazer e a comunicação (UEM, 2008). A idéia da utilização da rede de universidades funciona nesse sentido de se misturar o tempo inteiro, gerando novas iniciativas para a criação de programas educacionais, o que também gera uma dificuldade: a de se manter o controle nesse processo de abertura.

Observando o sentido reverso na rede de transferências de FSA, não se verificou ainda uma transferência das competências da UAM para a Laureate. Todavia, ocorreram aprendizados para a Laureate no sentido de que o Brasil é uma experiência totalmente diferente das anteriores. A esse respeito, a tentativa, em um primeiro momento, de implantar alguns modelos de outros países se mostrou inadequada para a realidade brasileira. Além disso, em relação aos papéis desempenhados pela matriz e as universidades componentes da rede, no caso da UAM, estabeleceu-se uma grande parceria com a coordenação da Laureate. Existe autonomia das atividades da universidade, e a coordenação da Laureate funciona como uma estrutura de consultoria com base em sua rede de universidades, proporcionando uma boa troca de conhecimentos na gestão do ensino. Por outro lado, existem também momentos de prestação de contas da evolução e dos resultados da atual gestão da UAM.

4.3.5 Atividades de internacionalização

a) Mobilidade de instituições

A estratégia da Laureate em educação transnacional é fortemente baseada na mobilidade de instituições, uma vez que expande sua rede através da aquisição e da incorporação de universidades em outros países. As ações que se destacam nesse âmbito são desenvolvidas com base em suas competências de prospecção e de desenvolvimento de negócios e na gestão dos cursos em rede com base em *campi* físicos ou por educação a distância. Conforme destacado anteriormente, é importante, para a Laureate, selecionar as IES que farão parte da rede de universidades internacionais por três pontos, que podem ser exemplificados pelo caso da UAM:

- O primeiro ponto consiste em uma gestão competente dos negócios universitários e desejável estrutura de governança, o que tem sido destacado pela mídia de negócios e por autores como Castro (2008), que apontam esse aspecto como fundamental para o ingresso de capital estrangeiro na participação de uma IES brasileira. Esse ingresso de capital foi realizado com sucesso no caso da UAM, mas poderia ter sido inviabilizado

em razão de práticas de caixa dois, passivos tributários, entre outros problemas, comuns a diversas IES brasileiras;

- O segundo ponto corresponde a uma qualidade da oferta de cursos, pois a existência de assimetrias em relação ao padrão de qualidade exigida pela rede Laureate dificultaria ou não permitiria a integração curricular e a compatibilidade necessárias para a validação dos créditos e de dupla diplomação, depreciando a proposta de valor agregada à oferta de estudos no exterior com qualidade de padrão internacional e válida para a acreditação dos diplomas.
- O terceiro ponto tange à gestão da oferta diferenciada dos seus cursos, pois a Laureate ao integrar uma nova universidade, busca instituições com reconhecimento diferenciado em pelo menos uma área específica do conhecimento em seu país de origem, o que garante, localmente, a incorporação de reputação à imagem da rede Laureate e permite a diversificação do seu portfólio de recursos e competências, que poderão ser alvos de transferência pela rede de universidades. Essa condição apresenta amplas possibilidades de realização para a UAM, uma vez que já possui uma visão inovadora em antecipar tendências profissionais e a competência para traduzir essa visão em oferta de cursos para seu público. Além disso, participando de uma rede de recursos e competências diversificadas como as disponibilizadas pela rede Laureate, a UAM tem amplas condições de usufruir desses benefícios para alavancar sua marca e desempenho organizacional.

A internacionalização permitiu trocar conhecimentos e experiências, assim como boas práticas gerenciais a partir da rede de universidades. Foi possível, por exemplo, aproveitar campanhas de *marketing* realizadas em outros países. Entre as formas que mais se destacam para a troca das melhores práticas estão: i) os eventos mundiais em que participam as universidades que compõem a rede e nos quais são premiados os melhores trabalhos; ii) os contatos diretos e os circuitos de visita por meio dos quais os diretores, pró-reitores e reitores se comunicam e marcam dias para se visitarem e conhecerem determinadas atividades realizadas em suas universidades; iii) a utilização de consultores em gestão de educação em metodologias internacionais, como ocorreu com o curso de medicina, em que o consultor colaborou para alinhar o currículo com o que tinha de mais moderno nos EUA e Europa.

b) Mobilidade de programas

Para realizar a gestão e promoção dos programas de mobilidade, foi implantado o *International Office* na UAM, o qual iniciou suas atividades em julho de 2006, oferecendo programas de intercâmbio de estudantes com a UEM. São oferecidos atualmente cinco programas educacionais internacionais, conforme apresenta o Quadro 12.

Quadro 12 - Descrição e públicos dos programas educacionais internacionais

Tipo de Programa	Descrição	Público
Programas Livres	Programas oferecidos por qualquer unidade da rede e que têm curta duração (menor que um semestre). Incluem cursos de idiomas, intensivos, cursos culturais, aprimoramento pessoal e profissional e de aprofundamento acadêmico	Aberto a todo público estudantil, preços diferenciados para matriculados da UAM
Intercâmbio Internacionais	Oportunidade de cursar um semestre no exterior, pela mesma mensalidade do curso atual, em programas organizados pela rede e com aproveitamento de créditos	Estudantes dos cursos da UAM
Programas de Dupla Titulação	Programas que permitem concluir os estudos no exterior, com reconhecimento do diploma pelas autoridades educacionais de ambos os países	Estudantes de bacharelado da UAM
Programas Customizados	Programas específicos podem ser desenhados pela UAM para seus estudantes e docentes. Podem ser cursos de extensão, MBAs internacionais, visitas a empresas, roteiros históricos e gastronômicos, dentre outros	Estudantes dos cursos da UAM, docentes e extensivo aos pais
Programas Especiais	Programas desenvolvidos pelo <i>International Office</i> para o estudante ou grupo de estudantes de acordo com as necessidades específicas determinadas pelo grupo	Estudantes dos cursos da UAM

FONTE: *International Office* da UAM e sítio eletrônico (UAM, 2008).

Um exemplo de programa livre é o curso realizado na *University of Liverpool* (UL), em duas fases com três semanas de duração cada (se preferir, o estudante pode optar por cursar apenas uma das fases). O currículo pode ser adaptado ao interesse de cada participante, que escolhe entre quatro áreas de interesse (Administração, Direito, Ciências e Saúde), além do módulo de conhecimentos gerais e de inglês, e aproveita todos os créditos cursados. Por exemplo, a primeira fase para quem escolheu a área de interesse de Administração é composta por disciplinas, como por exemplo: Economia e Sociedade Chinesa e Empresas Britânicas no Cenário Mundial. Já a segunda fase aprofunda alguns tópicos por disciplinas, como por exemplo: O Papel das Empresas Multinacionais na Economia Globalizada e Relações Internacionais e Política Moderna.

Os programas de intercâmbio possuem duração de um semestre a um ano, com aproveitamento de créditos para todos os cursos da UAM. O valor das mensalidades no período de intercâmbio são os mesmos valores das mensalidades dos cursos em que os estudantes estão matriculados (com exceção das escolas da Suíça, da Holanda, da China e dos EUA). As atuais possibilidades de intercâmbios alcançam 13 instituições diferentes, em 11 países distintos. Já os programas de dupla titulação são oferecidos até o momento para os estudantes de três cursos da UAM com as seguintes universidades: Fisioterapia com a *Universidad Europea de Madrid* (UEM, Espanha), Hospitalidade com o *Glion Institute of Higher Education* (GIHE, Suíça) e Comércio Internacional com a *École Supérieure du Commerce Extérieur* (ESCE, França). A título de exemplo, para a obtenção do duplo diploma de Comércio Internacional com a ESCE, o estudante realiza seus estudos até o terceiro ano do curso de Comércio Internacional da UAM e mais dois anos na ESCE, recebendo, ao final, a dupla titulação.

O *International Office* realiza ainda toda a logística para recepção de estudantes internacionais. Oferece também auxílio para os estudantes brasileiros encontrarem moradia no exterior e assistência na obtenção de documentação necessária, em especial, dos vistos nas embaixadas dos países de destino. Também são ofertados manuais de intercâmbio com informações acerca do país de destino, organização para que os alunos viajem todos juntos, em um único grupo, e sessões informativas para os alunos e pais antes do embarque. Como suporte das ações de criação de um ambiente multicultural na UAM e de preparação dos estudantes que desejam participar dos intercâmbios, o *International Office* possui parceria com a *Up Language Consultants* para o aprendizado dos idiomas inglês e espanhol nos *campi* da UAM com preços subsidiados. Ainda é incentivada e estimulada a participação em concursos, torneios esportivos e eventos internacionais.

De forma a complementar às atividades dos programas educacionais internacionais, a rede de universidades Laureate também disponibiliza o programa *Global Career*, que visa oferecer um serviço de empregabilidade, proporcionando vagas de estágios e de trabalho para seus alunos e ex-alunos no próprio país e no exterior através de serviços *web*. No caso do Brasil, o *Global Career* está sob supervisão do *International Office*, o que pode facilitar a criação e divulgação das vagas oferecidas no exterior.

A UAM não utiliza o *e-learning* para oferecer programas educacionais internacionais próprios. Essas atividades são oferecidas pela *Walden University* e por uma parceria com a UL. A utilização de *e-learning* pela UAM é limitada para a complementação das aulas de seus cursos presenciais. Está sendo desenvolvido um projeto junto a rede Laureate para que cada IES componente forneça pelo menos duas disciplinas em inglês e espanhol para ser utilizada em todas a comunidade.

Em relação à utilização dos convênios com outras IES que não fazem parte da rede Laureate, verificou-se que não há interesse nessa atividade, porque a Laureate é uma *holding* investidora e possui o conceito de rede integrada (não sendo, pois, interessante operar de outra forma). A única exceção se refere a atividades conjuntas com a UL, que não é uma universidade da rede. Provavelmente, justifica-se pela parceria que a Laureate e a UL possuem para o oferecimento de *e-learning*.

c) Mobilidade de acadêmicos

A mobilidade de estudantes dos programas educacionais da UAM através da rede Laureate apresenta um bom quadro evolutivo com base na avaliação dos dados fornecidos pelo *International Office*. Mais de 500 estudantes da UAM já participaram dos programas de intercâmbio internacional com destinos para Espanha, México, Costa Rica, Panamá, Suíça, França e Chile, considerando o período do segundo semestre de 2006 ao primeiro semestre de 2008. A Espanha é um dos destinos preferidos dos estudantes intercambistas e recebeu o primeiro grupo de 64 estudantes da UAM em setembro de 2006. A UAM enviou à Espanha seu segundo grupo, composto por 120 estudantes em janeiro de 2007. O terceiro grupo de 145 estudantes foi enviado em setembro de 2007; e, em janeiro de 2008, foram enviados 138 estudantes. Nota-se, portanto, que, através do trabalho do *International Office*, o número de estudantes participantes que aderiram ao programa foi mais do que o dobro, comparando-se o grupo inicial e o último grupo enviado. Também foi indicado que houve um crescimento em 2007 no envio de estudantes para o Chile, com a participação de 18 estudantes, e para o México, com a participação de 16 estudantes. Dentre as Escolas componentes da UAM, as que mais se destacam no envio de estudantes intercambistas em termos percentuais em relação ao contingente total enviado são: a Escola de Turismo e Hospitalidade, com o envio de 38% de intercambistas no primeiro semestre de 2007 e 31% no segundo semestre de 2007; a Escola de Comunicação, com o envio de 31% de intercambistas no primeiro semestre de

2007 e de 40% no segundo semestre de 2007; e a Escola de Negócios e Direito, com o envio de 11% de intercambistas no primeiro semestre de 2007 e 10% no segundo semestre de 2007.

Em contrapartida, foram recebidos aproximadamente 60 estudantes, advindos de sete países. As Universidades que mais enviaram estudantes foram: UVM (México), UEM (Espanha) e *Universidad de las Americas* (Equador). Os cursos mais procurados por esses estudantes foram os de Medicina Veterinária, Arquitetura, Fisioterapia, Gastronomia, Hotelaria e Turismo.

Observa-se, nos depoimentos de alguns estudantes, a conjugação de alguns valores propostos pela experiência educacional oferecida pela rede internacional de universidades Laureate, como a formação multicultural (com foco na aprendizagem de línguas e respeitar a diferentes valores culturais) e a orientação ao mercado de trabalho:

Eu aprendi inúmeras coisas. A primeira foi um novo idioma e novas maneiras de olhar para o mundo, novas aprendizagens de arte, dança e cultura [...] Aprendi a respeitar e valorizar diferentes costumes culturais e com isso absorver conhecimentos e aprendizagens para a vida nas situações vivenciadas. Talita Bretas, aluna do curso de dança sobre o intercâmbio de seis meses na Universidad de Las Américas do Chile. (UAM, 2008)

[...] Quando cheguei da Espanha, uma das primeiras coisas que fiz foi atualizar meu CV e encaminhar para as pessoas de contato. Fui chamado para algumas entrevistas e última delas foi no Banco SANTANDER, um banco espanhol. Tive um grande privilégio em cima de outros concorrentes por ter estudado na Espanha (Madri) e, felizmente, hoje estou trabalhando no grupo SANTANDER como gerente de negócios. Felipe Caetano. (UAM, 2008)

Em relação à mobilidade dos docentes, a principal motivação está na participação em eventos internacionais e em congressos acadêmicos. Foram enviados 57 docentes e recebidos 21 docentes. As viagens dos docentes da UAM tiveram como destino principal os EUA, seguido de: França, Espanha, Argentina, Chile e Itália. Está sendo planejado um programa educacional de intercâmbio para professores. As áreas iniciais previstas são Arquitetura e Design. Este programa prenuncia de acordo com a UAM, a criação de uma rede internacional de investigação científica, a partir da qual será articulada a produção científica relevante das IES associadas a rede internacional de universidades.

4.4 Faculdade Pitágoras

4.4.1 Histórico da Faculdade Pitágoras

A Faculdade Pitágoras nasceu, em 2001, de uma parceria internacional entre a Kroton Educacional e a Apollo Internacional do grupo americano educacional Apollo. A Kroton Educacional é a nova razão social do antigo Grupo Pitágoras e detém as marcas do sistema de ensino Pitágoras e da Faculdade Pitágoras.

Repetindo a trajetória de outros grandes grupos educacionais brasileiros como Objetivo, Positivo e COC, o Kroton tem origem no oferecimento de cursos do tipo pré-vestibular. Com o intuito de identificar elementos da formação de competências ao longo de sua trajetória, pode-se recortar o histórico da Kroton Educacional em quatro fases: i) o início das atividades como curso preparatório para o vestibular, de 1966 a 1970; ii) a criação e a formação da rede de colégios Pitágoras de 1971 a 2000; iii) o início das atividades de ensino superior por meio da parceria com o Grupo Apollo, de 2001 a 2006; e iv) a atual fase de abertura de capital e de expansão de atividades no ensino superior, iniciada em 2007.

A primeira fase se inicia em 1966, com a criação do curso preparatório para o vestibular Pitágoras na Cidade de Belo Horizonte (MG¹⁶) por cinco jovens: Evando Neiva, João Lucas Mazoni Andrade, Júlio Cabizuca, Marcos Mares Guia e Walfrido Mares Guia. O curso preparatório começou com 33 estudantes.

A segunda fase se inicia com a consolidação da imagem do curso preparatório para vestibulares e a criação dos primeiros colégios do Pitágoras em 1971, também na cidade de Belo Horizonte (MG). Na década de 1980, o Pitágoras expande seus negócios, gerenciando escolas para empresas que atuam em regiões remotas no Brasil e no exterior, permitindo a transferência dos funcionários e suas famílias, sem prejuízo da educação de suas crianças. Assim, o Pitágoras passa a operar em países como Mauritânia, Iraque, Congo Francês, Equador, Peru e Angola, além de alguns estados do Brasil, como Rondônia (RO), Amazonas (AM), Pará (PA), Maranhão (MA), Goiás (GO) e Bahia (BA) (PITÁGORAS, 2008). São exemplos dessas parcerias no Brasil o Colégio Pitágoras de São Luís (MA), fundado em 1989

¹⁶ MG: Estado de Minas Gerais

em parceria com a empresa Alumar, e o Colégio Pitágoras de Carajás (PA), fundado em 1984 em parceria com a Companhia Vale do Rio Doce.

A Rede Pitágoras foi criada em 1995 com o objetivo de desenvolver a relação de parceria com escolas em todo o Brasil e no exterior, oferecendo: material didático, consultoria na implantação de processos de gestão, apoio nas ações de *marketing* e de captação de alunos, treinamento para professores e gestores das instituições associadas e avaliação da aprendizagem dos estudantes. Nesse período, o Pitágoras funda a sua primeira unidade no Japão (PITÁGORAS, 2008).

As atividades em ensino superior se iniciam em 2001, quando, por meio da parceria entre o Grupo Pitágoras e a *Apollo International* (Arizona, EUA), foi fundada a primeira Faculdade Pitágoras, em Belo Horizonte e Curitiba, oferecendo o curso de Administração. Em 2002, a rede Pitágoras foi certificada pela ISO 9001:2000 nas atividades de entrega de produtos e serviços para as escolas associadas, sendo que já possuía a certificação ISO 9002 desde 1998.

Com o lançamento em 2005 da Faculdade de Tecnologia INED, a Kroton Educacional passa a atender a alunos de renda média-baixa, com foco em alunos trabalhadores, com uma proposta de baixo preço e baixo custo (*low fare, low cost*). Foi implantado o Núcleo de Pós-Graduação Pitágoras em 2006, oferecendo 118 cursos de pós-graduação *lato sensu* nas áreas de Saúde, Gestão, Ciências Sociais e Pedagogia, além de cursos de extensão em diversas áreas (KROTON EDUCACIONAL, 2007).

A abertura de capital do Grupo Pitágoras sob a nova razão social Kroton Educacional marca o início de uma nova fase a partir de 2007, caracterizada principalmente pela expansão das atividades de ensino superior através da aquisição de faculdades já existentes. Em seus relatórios trimestrais (KROTON EDUCACIONAL, 2008a, 2008b), a Kroton destaca os resultados obtidos com foco na execução do plano de negócios de sua expansão.

Desde a instalação de seus dois primeiros *campi* em 2001, tem havido um grande crescimento para as duas marcas de ensino superior, atingindo-se o número de 25 *campi* e 35.709 matrículas de estudantes em 2008, conforme pode ser verificado pelo aumento do número de *campi* e de estudantes na Tabela 5. Com a abertura de seu capital, as informações de receita

líquida também foram abertas ao público e sua evolução também pode ser acompanhada através da Tabela 5.

Tabela 5 - Evolutivo dos principais indicadores da Kroton

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008 ⁽¹⁾
Número de <i>campi</i>	2	3	3	4	5	8	17	25
Estudantes (matrículas) ⁽²⁾ Variação no período	380	743 96%	1.703 129%	3.005 76%	4.211 40%	6.584 56%	17.997 173%	35.709 98%
Receitas (R\$ mil) Variação no período	Nd	Nd	Nd	17.828	26.952 51%	39.280 46%	72.648 85%	Nd

(1) Valores disponíveis no relatório trimestral da Kroton Educacional

(2) Número médio de estudantes

Nd – Não disponível

FONTE: Prospecto Definitivo, Relatórios Trimestrais de 2007 a 2008, sítio de relações com investidores da Kroton (KROTON, 2008c)

Em um primeiro instante, o crescimento da rede de faculdades se baseou no investimento conjunto da Kroton e do *Apollo International* na abertura de novos *campi* próprios no período de 2001 a 2006. Em 2006, o *Apollo International* vendeu sua participação acionária na Faculdade Pitágoras para a Kroton Educacional, que buscou uma nova forma de capitalização através da abertura de seu capital em 2007. A partir desse momento, a Kroton atingiu altas taxas de crescimento através das aquisições de outras IES. A Tabela 6 apresenta o histórico de aquisições de IES pela Kroton Educacional, após a abertura de seu capital.

Tabela 6 - Relação de aquisições realizadas pela Kroton

Ano	Faculdade	Local	Numero de estudantes	Cursos de graduação	Valor de aquisição (R\$ mil)
2008	Faculdade Teixeira de Freitas	Teixeira de Freitas (BA)	1.600	9	8.200
2008	Faculdade de Tecnologia	Londrina (PR)	300	2	400
2008	Faculdade CBTA ¹	Rio Claro (SP)	802	8	3.587
2008	Faculdade Unilinhares	Linhares (ES)	2.547	12	15.000
2008	SUESC	Rio de Janeiro (RJ)	3.500	3	31.500
2008	Faculdade Uniminas	Uberlândia (MG)	3.632	9	22.000
2008	NABEC ²	Guarapari (ES)	-	2	150
2008	FIPAG	Guarapari (ES)	1.200	6	4.600
2007	Faculdade Japi	Jundiaí (SP)	845	7	5.250
2007	UCES	Vitória (ES)	550	2	2.000
2007	UMEP	Londrina (PR)	3.080	8	18.000
2007	FADOM	Divinópolis (MG)	3.100	8	7.164

1 – Autorização do MEC para operar 9 mil vagas por educação a distância.

2 – Autorização do MEC para operar 2 cursos para formação de tecnólogos.

Fonte: sítio de relações com investidores da Kroton (KROTON, 2008c)

A visão declarada da Faculdade Pitágoras é “atuar como co-responsáveis com nossos alunos na realização de suas carreiras e projetos de vida”. A missão empresarial é “Desenvolver e aplicar know-how em ensino superior, recorrendo ao uso da tecnologia para oferecer educação de qualidade para muitos, em escala”. No atual momento, a Faculdade Pitágoras é a marca que desenvolve os cursos com base em EAD e possui um foco na formação de professores do ensino básico através da oferta de três cursos de Licenciatura (em Matemática, História e Pedagogia).

4.4.2 Histórico do processo de internacionalização

A Faculdade Pitágoras foi criada em 2001 em um contexto de internacionalização pela formação de uma *joint venture* entre a *Apollo International*, braço internacional do grupo educacional Apollo, e o grupo Kroton Educacional, na época, Grupo Pitágoras.

O Grupo Apollo iniciou suas atividades e as expandiu a partir da criação da *University of Phoenix* (UPX). A idéia da UPX nasceu um pouco antes de sua fundação quando John Sperling trabalhava como professor na *San Jose State University* (SJSU). Sperling descobriu, através de suas interações com o departamento de polícia e outros oficiais públicos, que eles queriam programas educacionais que pudessem ajudá-los a realizar melhor seus trabalhos, desenvolver suas habilidades e proporcionar novas competências para avançar em suas carreiras (FUNDING UNIVERSE, 1999). Depois de problemas com o órgão acreditador regional da Califórnia (WASCC), Sperling abriu, no ano de 1976, sua própria universidade em Phoenix, Arizona, recebendo sua primeira acreditação pela *North Central Association of Colleges and Schools* (NCA) em 1978 (APOLLO, 1995). Durante os anos 1980, a UPX expandiu para outros estados americanos, onde também conseguiu receber acreditação dos reguladores regionais.

Em 1989, o Grupo Apollo criou a *Online Education*, um sistema de entrega educacional computadorizada que, em 1994, atendia a 1.400 estudantes em formação. A *Online Education* permitia que o Grupo Apollo entregasse programas educacionais e serviços internacionalmente (APOLLO, 1995).

O Grupo Apollo realizou sua abertura de capital em dezembro de 1994, recebendo em valores líquidos, na época, US\$ 34,9 milhões (BUSINESS WIRE, 2005). As atividades que envolvem tecnologia são intensificadas em 1998. Com base em sua visão de provedor global de ensino superior (*global product delivery system*), o Grupo Apollo promoveu ações e parcerias para aprimorar sua infra-estrutura tecnológica para possibilitar a entrega de seus programas educacionais para os usuários de educação a distância nos *campi* da UPX e computadores pessoais dos estudantes (APOLLO, 1998). As expectativas da Apollo para o mercado de educação a distância eram de 1 milhão de estudantes em 2001 e 2 milhões em 2002 (APOLLO, 1999).

Conforme previsto em sua estratégia desde o início da abertura de capital (APOLLO, 1995; APOLLO 1999), o Grupo Apollo criou, em 1999, uma empresa específica para internacionalizar seu modelo de negócio baseado na educação de adultos trabalhadores, a *Apollo International*. Fundada com um capital de US\$ 40 milhões, essa empresa tinha como objetivo atingir de 70 a 100 mil estudantes e abrir seu capital dentro de um período de três a cinco anos. No ano de 1999, a UPX abriu um novo *campus* em Vancouver, Canadá, e a *Apollo International* iniciou a operação de um *campus* da UPX em Roterdã, Holanda.

Foram iniciadas, em 2001, as operações da *joint venture* com o grupo Pitágoras através da *Pitágoras Apollo International* (PAI), que controlaria as operações da Faculdade Pitágoras. Em novembro de 2001, iniciam-se também as operações na Índia, com o *Modi Apollo International Institute* (MAII). O início na Índia foi considerado bastante modesto (BLUMENSTYK, 2003), com 100 estudantes, mas a expectativa era que fossem atingidos 30 *campi* em 10 anos. Ainda em 2001, são abertos cursos de MBA em Pequim, na China.

A estimativa do Grupo Apollo é que 70 milhões de adultos trabalhadores não possuem diploma de graduação nos EUA (APOLLO, 2003). No ano de 2003, foram altas as taxas de crescimento do negócio de educação a distância, recrutando aproximadamente 500 novos estudantes por mês, o que resultou em um aumento das matrículas da ordem de 61% entre 2003 e 2004. Em 2004, a UPX abre seu primeiro *campus* no México, na cidade de Juarez (APOLLO, 2004).

Por dificuldades em operar seu modelo de negócios através das parcerias estabelecidas no exterior, o Grupo Apollo vende, em 2006, suas participações para seus associados no Brasil,

na Índia e na China, mantendo convênios com esses dois últimos para continuar oferecendo os programas de MBA da WIU. Nesse ano, o serviço de educação a distância da UPX atendia a estudantes localizados em mais de 130 países (APOLLO, 2006).

No final de 2007, é formada a *Apollo Global*, uma *joint venture* de US\$ 1 bilhão entre o Grupo Apollo, com 80,1% de participação, e o fundo de investimento Carlyle, com 19,9% de participação, com o objetivo de realizar investimentos na área de ensino superior em países que apresentem potenciais de crescimento no setor em função de sua demografia e características econômicas. A primeira aquisição da *Apollo Global* foi a *Universidad de Artes, Ciencias y Comunicación* (UNIACC) de Santiago, Chile, em abril de 2008. Investindo novamente na América Latina, a *Apollo Global* adquiriu a *Universidad Latinoamericana* (ULA) do México em agosto de 2008 (APOLLO, 2008). Recentemente, foi noticiada pela mídia brasileira uma proposta de US\$ 1 bilhão para a aquisição da Universidade Paulista (UNIP) de propriedade do grupo educacional Objetivo (ALMEIDA, 2008; CASTRO, 2008). Essa proposta, contudo, não foi efetivada.

O período de 2001 a 2007 é marcado pelo grande crescimento do Grupo Apollo em termos de abertura de unidades, captação de estudantes e resultados financeiros. A Tabela 7 apresenta a evolução histórica para o crescimento no número de estudantes do Grupo Apollo, a participação da UPX na composição total dos negócios e a alta taxa de crescimento das matrículas de EAD pela UPX *online*.

Tabela 7 - Evolutivo das matrículas e dados de composições do Grupo Apollo

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008 ⁽¹⁾
Matrículas Grupo Apollo	124.800	157.800	200.100	255.600	307.400	282.300	313.700	345.300
Variação no período		26%	27%	28%	20%	-8%	11%	10%
Matrículas UPX	103.200	133.700	174.900	227.800				
% Composição UPX do total	82,7%	84,7%	87,4%	89,1%				
% Receita UPX					89,4%	83,7%	94,0%	95,1%
Matrículas Outros	21.600	24.100	25.200	27.800				
Matrículas EAD/UPX <i>online</i>	29.200	49.900	80.100	120.400				
% Composição do total	23,4%	31,6%	40,0%	47,1%				
Variação no período		71%	61%	50%				
% Matrículas – empresas	60%	60%	50%	46%	45%			
% Receita – fundos federais				56%	60%	62%	65%	

1 – Dados parciais relativos a informações de 2008

FONTE: Relatórios Anuais do Grupo Apollo e sítio de relações com investidores (APOLLO, 2008).

Em relação às matrículas totais dos negócios componentes do Grupo Apollo, o crescimento acumulado é de 76,7% no período de 2001 a 2008. Em 2004, a UPX *online* possuía 47,1% do total de matrículas da UPX, com 120.400 estudantes e um crescimento de 312% no período. A parcela percentual de adultos trabalhadores que possuíam algum tipo de auxílio financeiro de seus empregadores caiu de 60%, em 2001, para 45%, em 2005. Em compensação, a participação do auxílio de fundos federais na receita total do Grupo Apollo aumentou de 56%, em 2004, para 65%, em 2007.

A Tabela 8 apresenta o perfil do público atendido pelo Grupo Apollo, o número de funcionários e a composição de docentes em seu quadro. Com foco bem declarado em adultos trabalhadores, o percentual de estudantes do Grupo Apollo acima de 25 anos era de 85,5% em 2001, e percebe-se modificação desse perfil ao longo do período, sendo que, em 2006, o percentual de estudantes acima de 26 anos atingiu 79,5%.

Tabela 8 - Evolutivo dos principais indicadores operacionais do Grupo Apollo

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Faixa de idade (anos) – UPX	> 25	> 25	> 26	>26	> 23	> 23	> 23
Composição % do total	85,5%	83,5%	83,4%	79,5%	90,6%	92,3%	90,3%
<i>Campi</i> e C.A. ¹ Totais	160	176	192	219	244	262	259
Campus e C.A. UPX	107	120	133	157	175	198	196
Campus e C.A. Outros	53	56	59	62	69	64	63
Variação no período		10%	9%	14%	11%	7%	-1%
Número de funcionários	14.980	23.577	25.572	29.913	32.666	36.416	36.418
Variação no período		57%	8%	17%	9%	11%	0%
Corpo docente	10.014	17.570	17.387	19.623	21.194	23.295	21.699
% Participação do total	67%	75%	68%	66%	65%	64%	60%

¹ C.A. = Centros de Aprendizagens (é um *campus* mais reduzido e sem a parte administrativa)
 FONTE: Relatórios Anuais do Grupo Apollo e sítio de relações com investidores (APOLLO, 2008).

O Grupo Apollo atingiu 259 unidades em 2007, entre *campi* e centros de aprendizagem, sendo a maior parte composta de unidades da UPX. O crescimento no período entre 2001 e 2007 foi de 62%, acompanhado pelo aumento do número de funcionários e, em especial, do corpo docente, que representou 66%, em média, do corpo de funcionários nesse ínterim.

Os principais números do negócio do Grupo Apollo estão disponíveis na Tabela 9. O CAGR da receita líquida no período de 2001 a 2007 apresentou taxa de crescimento de 23,5% a.a., e o lucro líquido foi de 24,9% a.a. O valor de mercado cresceu de forma vigorosa durante o

período de 2001 a 2004, atingindo US\$ 14,7 bilhões ao final do período, e decresceu até US\$ 6,6 bilhões, em 2007.

Tabela 9 - Evolutivo dos principais indicadores econômico-financeiros do Grupo Apollo

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Receita Líquida (US\$ milhões)	769,5	1.009,5	1.339,5	1.798,4	2.251,1	2.477,5	2.732,8
Variação no período		31%	33%	34%	25%	10%	10%
Lucro Líquido (US\$ milhões)	107,8	161,2	247,0	277,8	428,0	414,8	408,8
Variação no período		49%	53%	12%	54%	-3%	-1%
Valor de mercado (US\$ bilhões)	3,6	5,7	8,7	14,7	10,6	6,6	6,6
Variação no período		58%	51%	70%	-28%	-38%	0%

FONTE: Relatórios anuais do Grupo Apollo.

A organização da UPX, em 2008, compreende 8 unidades, entre Faculdades, Escolas e Divisões Especializadas: Faculdade Axia da UPX, Faculdade de Artes e Ciências, Faculdade de Negócios e Administração, Faculdade de Educação, Faculdade de Saúde, Faculdade de Sistemas de Informação e Tecnologia, Divisão Militar (EUA) e Escola de Estudos Avançados. Os cursos são oferecidos em duas modalidades: em um *campus* local ou *e-learning*. A maioria dos cursos de graduação se compõe de bacharelados (BSc e BA) e da pós-graduação, tanto em nível de mestrado (MBA, Msc, MA) como de doutorado.

4.4.3 Visão e estratégia de internacionalização

A estratégia de internacionalização do Grupo Apollo teve um primeiro enunciado em 1994, na ocasião da sua abertura de capital (APOLLO, 1995), e consistia no monitoramento e na avaliação de oportunidades para prover a expansão internacional dos serviços educacionais com base em pesquisas de mercado que estavam sendo conduzidas em alguns países estrangeiros, como Hungria, Japão, Costa Rica e México. Nesse momento, a experiência de internacionalização se desenvolvia através da UPX *online*, que atendia a estudantes de outros países e da recém-adquirida *Western International Institute* (WIT), que conduzia programas educacionais em Londres.

De uma forma geral, a estratégia de internacionalização se integrava a uma visão expansionista dos negócios do Grupo Apollo, a qual consistia em aproveitar um nicho não

muito explorado no mercado educacional americano para adultos trabalhadores, isto é, pessoas acima de 24 anos que trabalham e estudam. O mercado adulto de ensino superior foi estimado, em 2001, pelo U.S. DOE em uma indústria de mais de US\$ 200 bilhões, sendo que os estudantes acima de 24 anos representavam 39,2% (6,1 milhões de estudantes) do total de matrículas do sistema de ensino superior dos EUA (APOLLO, 2001) no ano de 1998. Em 2007, o U.S. DOE atualizou o valor estimado dessa indústria para US\$ 373 bilhões, sendo que os estudantes acima de 24 anos representavam 39% (6,8 milhões de estudantes) do total de matrículas do sistema de ensino superior dos EUA (APOLLO, 2007a). De acordo com o *U.S. Census Bureau*, estima-se que 76% dos estudantes acima de 24 anos trabalham enquanto freqüentavam suas aulas (APOLLO, 2001). A visão do Grupo Apollo se baseia no crescimento desse mercado educacional para adultos trabalhadores, posto que essas pessoas buscam educação e treinamento adicional para atualizar e melhorar suas habilidades, para aumentar sua renda potencial e acompanhar a rápida expansão da economia baseada no conhecimento.

A maioria das IES americanas está orientada para o público tradicional de estudantes do ensino superior, na idade de 18 a 24 anos. O Grupo Apollo trata o segmento em que atua para adultos trabalhadores como não-tradicional e se considera extremamente competitivo nesse segmento em relação à maioria das IES americanas (as quais não têm fins lucrativos e têm altos custos de operação). O Grupo Apollo indica uma série de fatores que aumentam os custos de mensalidade para os estudantes e os custos de operação para as IES do segmento tradicional: o modelo de capital intensivo de ensino/aprendizagem para atender a estudantes em tempo integral, o qual obriga a manutenção de um corpo docente de dedicação integral com uma alta concentração de doutores; uma ampla infra-estrutura de bibliotecas e outras instalações para atender de forma ampla aos estudantes em tempo integral; ativos físicos significativos para prover moradia, alimentação e recreação para estudantes jovens; ênfase na pesquisa; e um calendário com longos períodos de interrupção durante o ano letivo os quais limitam o tempo dos professores no ensino de disciplinas e atrasam o tempo de formação dos estudantes. Outro fator mais recente que contribui na elevação dos custos do sistema tradicional é a redução do suporte financeiro para as faculdades e universidades públicas, que preferem focar nas quantidades atualmente atendidas de estudantes, restringindo ainda mais o acesso a um contingente maior de estudantes.

A solução educacional do Grupo Apollo para adultos trabalhadores busca reduzir o comprometimento de capital através de um modelo diferente de ensino/aprendizagem que combina um conteúdo educacional padronizado, reproduzido em seus *campi* ou em formato de *e-learning*. Esse modelo também envolve: professores em tempo parcial orientados especificamente para ensino, e não para pesquisa, com uma composição menor de doutores no quadro docente; instalações menores para receberem estudantes em tempo parcial, pois a maioria trabalha e realiza suas necessidades pessoais de alimentação e recreação em outros lugares. Além disso, os programas de formação possuem flexibilidade e alta acessibilidade proporcionada pela grande quantidade de *campi* e de centros de aprendizagem e tecnologia de *e-learning* para compatibilizar as agendas e compromissos associados com as obrigações pessoais e profissionais dos adultos trabalhadores.

A proposta de valor do Grupo Apollo se baseia na prestação de serviços educacionais com qualidade e orientada ao estudante. Os elementos componentes que permitem a entrega dessa proposta de valor são identificados da seguinte maneira: os programas educacionais oferecidos são todos acreditados pela NCA; os docentes são experientes e têm mais de dez anos de atuação em suas respectivas áreas de instrução, além de titulação acadêmica de mestre ou doutor e treinamento e avaliação constantes; as aulas foram desenhadas para serem interativas e de curta duração para pequenos grupos; todos os programas oferecidos são padronizados por um time de especialistas que desenham os currículos e padronizam os conteúdos, os quais são avaliados por meio de mensurações dos resultados educacionais dos estudantes no início, durante e final dos programas e dois anos depois da graduação, visando à melhoria da qualidade do modelo educacional; orientação ao mercado de trabalho com a utilização de informações provenientes das firmas que empregam os estudantes.

A estratégia do Grupo Apollo combina atributos de excelência operacional com orientação aos clientes, pois busca mesclar a reprodutibilidade em larga escala da instrução de seus programas educacionais padronizados em seus diversos *campus* e centros de aprendizagem com um enfoque para aprendizagem e relacionamento com adultos trabalhadores. Em um primeiro instante, foi adotado um forte caráter expansionista para esse modelo, com a instalação de novos *campi* e centros de aprendizagens da UPX ao longo do território dos EUA, com o aumento de IES clientes no portfólio do *Institute for Professional Development* (IPD), que licencia o modelo educacional para adultos trabalhadores para outras universidades, com o oferecimento de novos programas educacionais e com o aumento da

acessibilidade aos programas pelo aumento das matrículas na UPX *online*. Não obstante, tal modelo expansionista não apresentou bons resultados em termos de expansão internacional, posto que não prosperou nos países escolhidos para abrigar as operações do Grupo Apollo. Por outro lado, o Grupo Apollo indica, com bons resultados, que o *e-learning* para alunos estrangeiros é uma forma eficiente de internacionalização para adultos trabalhadores que não podem abandonar seus empregos para viajar para os EUA e suportar os altos custos de longas estadas sem renda e as restrições de visto.

As competências formadas ao longo da trajetória de negócios do Grupo Apollo que sustentam a sua visão e estratégia podem ser sintetizadas da seguinte forma:

- *Ofertar serviços educacionais com base na replicabilidade e escalabilidade do sistema de ensino para adultos trabalhadores:* é a competência de elaborar soluções educacionais para adultos trabalhadores com base em seu perfil de aprendizagem e necessidades profissionais e pessoais de forma padronizada e detalhada, criando replicabilidade dos conteúdos elaborados para uma distribuição presencial, virtual ou a combinação de ambos em escala, com monitoramento da qualidade.
- *Prover acessibilidade dos programas educacionais através de rede de ensino em campi e de educação virtual aos estudantes em qualquer parte do mundo:* é uma competência que permite estruturar a logística de recrutamento de estudantes nos EUA e no exterior e a logística de entrega de serviços educacionais para atender a um estudante em tempo parcial com um menor investimento em ativos físicos e com uso intensivo em tecnologia.
- *Foco no relacionamento com adultos trabalhadores e empregadores:* o Grupo Apollo cresceu rapidamente ao identificar e se concentrar no relacionamento com o público de adultos trabalhadores que estava sendo precariamente atendido pela oferta educacional tradicional nos EUA. Com base em uma visão de estratégia de relacionamento, muito empregada no setor de serviços, o Grupo Apollo conseguiu configurar e desenvolver soluções específicas para poder atender satisfatoriamente a um grande contingente de adultos trabalhadores dos EUA.
- *Gestão capitalizada do negócio:* a grande expansão das unidades do Grupo Apollo é resultado de uma competência de reinvestir seu grande fluxo de caixa resultante de seu modelo de negócio que afere altas receitas pela escala de estudantes atendidos, de ser menos intensivo em ativos imobilizados e com custos operacionais mais reduzidos em

relação as universidades tradicionais, conjugado com um processo eficiente de gestão dos negócios.

Não foi evidenciada, durante o processo de coleta de dados, a referência dos conceitos conforme postulados pelos organismos multilaterais com relação à concepção da estratégia de internacionalização. Entretanto, podem-se verificar alguns elementos na visão estratégica de internacionalização e proposta de valor do Grupo Apollo compatíveis com estes conceitos apresentados na Fundamentação Teórica (Capítulo 2) como:

- A visão de formação de mão-de-obra com base em ensino superior para a economia do conhecimento, de aperfeiçoamento de adultos trabalhadores ao longo da vida (*lifelong learning*) e da atuação de universidades com fins lucrativos para atender ao crescimento da demanda por serviços de ensino superior aproxima a perspectiva de internacionalização do Grupo Apollo aos conceitos propostos nessa mesma direção pelo Banco Mundial, OCDE e UNESCO;
- A necessidade de se prover ensino superior em escala com qualidade para atender o grande potencial de demanda dos países emergentes está próximo do conceito postulado pelo Banco Mundial e OCDE da oportunidade da oferta desenvolvida e existente de ensino superior nos países desenvolvidos no auxílio ao desenvolvimento dos sistemas de ensino superior dos países emergentes;
- Verifica-se alguma proximidade com os conceitos de educação transnacional com base em mobilidade da OCDE. No caso de mobilidade de acadêmicos, a visão do Grupo Apollo é que os adultos trabalhadores não têm interesse e não têm renda para arcar com os custos de se estudar em outro país. Por outro lado, a mobilidade de programas com base em e-learning é um meio que tem proporcionado a presença da oferta de seus programas educacionais em vários países (aproximadamente 130 países). A mobilidade de instituições foi praticada pela formação de *joint ventures* e atualmente se utiliza o mecanismo de aquisição de IES de outros países.
- A concepção e operação de programas educacionais baseados em *e-learning* e a utilização de dispositivos eletrônicos que digitalizam conteúdos de conhecimento que estão próximos do conceito de incorporação de tecnologia do Banco Mundial e UNESCO para expandir o acesso a educação de qualidade, permitir um acesso vasto e amplo a bases de informações e racionalização de tarefas administrativas das IES;

A estratégia de internacionalização do Grupo Apollo mudou sensivelmente. Ocorreu uma mudança do modelo de *joint venture* com grupos locais, que demandavam grandes tempos de maturação do empreendimento e uma dependência operacional e estratégica, para uma estrutura mais profissional e técnica (na avaliação e incorporação de ativos através da Carlyle) e também mais capitalizada (com US\$ 1 bilhão para investimentos). Nessa nova fase, a visão é incorporar IES já estabelecidas e que podem promover o crescimento rápido da base de matrículas.

Não foi evidenciado nenhum posicionamento em relação ao GATS, pelos mesmos motivos evidenciados nos casos anteriores, pois não há nada de concreto nas negociações que estão sendo realizadas e também porque existem poucas informações confiáveis sobre este processo.

4.4.4 Vantagens específicas do país e da firma (CSA e FSA)

Em sua primeira configuração para promover sua internacionalização, o Grupo Apollo privilegiou a formação de *joint ventures* pela visão de que é importante, no setor de educação, uma visão e uma atuação local consolidada. A partir dessa base, o Grupo Apollo pode expandir as matrículas através do atendimento da alta demanda de países emergentes aplicando sua competência de replicar sistemas de ensino em escala e com qualidade. O Grupo Apollo identificou essa oportunidade em quatro países emergentes: China, Índia, Brasil e México. O presidente na época da Apollo Internacional, Jorge Klor de Alva, destacou a oportunidade de operar no Brasil em função da demanda potencial do mercado de ensino superior decorrente da baixa taxa de matrícula de jovens na universidade: “Aqui, o percentual de universitários é menor que o da Argentina e do Chile” (PARAJARA, 2002). Por conseguinte, identifica-se novamente como uma CSA do Brasil a alta demanda por serviços de ensino superior e o seu potencial de crescimento.

Oferecer serviços educacionais com objetivo de atender à enorme demanda potencial desses países incorre em um grande desafio de prover qualidade em escala, que pode ser mais complexo se forem consideradas as dimensões geográficas desses países e a distância entre as principais localidades. O grupo Apollo desfruta de uma condição ímpar para atender a esse desafio: i) possui as competências de replicar sistemas de ensino em escala e com qualidade, que foram desenvolvidas durante o processo de expansão continental nos EUA e ii) tem condição altamente capitalizada para promover expansões de seus negócios. Esse contexto

favorecia a associação do Grupo Apollo com grupos educacionais locais que conhecessem muito bem as operações locais em serviços de educação, mas não dispunham de recursos financeiros e competências para expandir seus modelos de negócios.

Por sua vez, a estratégia da Kroton se baseava na expansão de sua atuação no ensino superior, de forma a diversificar suas operações que se limitavam à educação básica. Essa expansão seria realizada através da utilização das competências adquiridas no desenvolvimento de seus negócios da rede Pitágoras, na formatação do modelo educacional para os cursos do nível superior e no aporte de capital para implantar toda a nova infra-estrutura de atividades. As competências desenvolvidas pela Kroton para a execução de sua estratégia foram formadas durante a operação de sua rede básica de escolas próprias e associadas e consistiam em:

- *Replicar em escala sistema de ensino com monitoramento da qualidade:* A Kroton havia desenvolvido uma capacidade de operar grandes redes de ensino, por meio de um sistema educacional padronizado e escalável para o Ensino Básico. Todas as suas unidades próprias, bem como as Escolas Associadas, atuam com uma metodologia unificada de ensino, material didático padronizado, gestão acadêmica e gerencial centralizada e rígido monitoramento de resultados. A Kroton destaca os seguintes fatores que corroboram essas competências: i) experiência na operação de rede de escolas em modelo padronizado e replicável; ii) modelo acadêmico padronizado; iii) grade curricular modular; iv) *expertise* na capacitação de pessoas com qualidade; e v) utilização de ferramentas de monitoramento de controle de qualidade acadêmica.
- *Atuar de forma integrada com presença em todo o território nacional:* A Kroton conseguiu desenvolver uma rede nacional de Escolas Associadas do Ensino Básico, a qual lhe possibilitou estar presente em diversos pontos do território nacional. Essa presença lhe permite conhecer os mercados educacionais regionais e, assim, prospectar e explorar oportunidades de mercado.
- *Gerir de forma estruturada com base em governança corporativa:* No segmento educacional, possuir um histórico de gestão profissional e de governança corporativa é bastante incomum, o que torna uma atividade muitas vezes básica nas grandes empresas em um diferencial em um setor caracterizado por práticas gerenciais inapropriadas e ineficientes (CASTRO, 2008; FERREIRA, 2005).

O Grupo Apollo foi principalmente importante no aporte dessas necessidades de capital e contribuiu de forma complementar para os aspectos de modelo educacional e as práticas de gestão e de governança corporativa em nível internacional. O conjunto de competências da Kroton foi considerado como vantagens específicas pela Apollo para a escolha da empresa brasileira para formar uma *joint venture* para atuar no ensino superior. Apesar de operarem em campos distintos da educação (a Apollo no ensino superior e a Kroton no ensino básico), verifica-se uma afinidade na forma de operar os negócios pela visão de sistematização dos programas educacionais para replicação em uma estrutura em formato de rede, com diversos pontos de prestação de serviços. O Prof. Moura de Castro apresenta essa visão da seguinte forma (CASTRO, 2006):

Como se constata, Pitágoras [Kroton] e Apollo têm muito em comum: administração profissional, uma vontade para inovar, práticas efetivas de controle de qualidade e uma familiaridade com operação de programas *multicampus*. Adicionalmente, as culturas organizacionais são similares. Como resultado dessas afinidades, a Faculdade Pitágoras foi criada, uma *joint venture* do grupo Pitágoras [Kroton] e Apollo International com 50% de participação cada uma. A administração é toda brasileira, o capital é misturado, e a faculdade pode emprestar gratuitamente técnicas, *know-how* e práticas de ambas as instituições parceiras.

As três competências relacionadas para a Kroton podem ser consideradas como LB FSA, pois estão limitadas a operação no território brasileiro. Apesar de a Kroton possuir algumas operações fora do Brasil, essas não possuem escala para aproveitar a transferência destas competências e expandirem as operações no exterior com o mesmo padrão de desempenho alcançado no Brasil. Essas competências foram importantes na avaliação para a formação da parceria com o Grupo Apollo e na implantação do modelo de operação da Faculdade Pitágoras. As competências de replicar sistema de ensino com qualidade e atuar de forma integrada no território nacional estabelecem uma afinidade e identidade com a forma como o Grupo Apollo conduziu e expandiu seus negócios em ensino superior nos EUA e se constituiriam em uma base local muito alinhada para replicar eventualmente o modelo educacional do grupo Apollo. Foi dada grande importância pelo Grupo Apollo para a competência de gerir de forma estruturada com base em governança corporativa, uma vez que já foi caracterizado o estágio precário de qualidade de gestão da maioria das IES brasileiras.

Durante o processo de implantação da Faculdade Pitágoras, em função de uma opção por um modelo educacional intermediário com base em *Liberal Arts* e andragogia, a competência de sistematização de ensino para adultos trabalhadores do Grupo Apollo foi utilizada de forma

mais limitada. O foco da formação educacional do Grupo Apollo é muito orientado para o mercado e não contempla formatos e conteúdos como esses que estavam na base do modelo proposto pela Kroton. Outra competência do Grupo Apollo que foi parcialmente utilizada foi a de foco no relacionamento com adultos trabalhadores que orientou a visão da Faculdade Pitágoras na forma de realização do *marketing* para recrutamento e captação de estudantes. Assim, em função da configuração e implantação desse novo negócio, não houve a possibilidade de transferência dessas vantagens específicas que o Grupo Apollo mobiliza nos EUA e que poderiam ser aportadas na Faculdade Pitágoras.

Do conjunto de competências relacionadas para o Grupo Apollo, a mais utilizada e mais acessada pela *joint venture* foi a de gestão capitalizada do negócio, a qual aportou os investimentos necessários para a implantação da Faculdade Pitágoras e estruturou a gestão financeira e contábil em padrão internacional. Apesar dos resultados obtidos por essa competência do Grupo Apollo, ela não é avaliada como NLB FSA, mas como LB FSA, porque as evidências indicam que foi mais um processo de aprendizagem da equipe gerencial da Kroton do que um processo ativo de transferência de conhecimentos pelo Grupo Apollo. Sendo que este processo de aprendizagem foi valioso para o Kroton, pois permitiu a internacionalização de sua contabilidade, tornando a Kroton em um padrão de transparência e de qualidade na apresentação de dados contábeis que favoreceu e facilitou o seu processo de abertura de capital.

Apesar do grande crescimento da Faculdade Pitágoras no período da parceria com o Grupo Apollo, a intenção do parceiro internacional era crescer muito mais e em menos tempo, o que não seria viável pelo modelo adotado pela Faculdade Pitágoras. Paralelamente, os negócios do Grupo Apollo em outros países também não acompanhavam essa intenção, de tal forma que foi tomada pelo Grupo Apollo a iniciativa de desfazer seus investimentos nas suas parcerias mundiais, inclusive com a Kroton em 2006.

Após o fim da parceria com o Grupo Apollo, a Kroton manteve a estratégia de expansão de sua atuação no ensino superior, mas agora abastecida com os recursos do mercado de capitais, principalmente nas direções de: i) desenvolvimento e maturação das unidades existentes; ii) criação de novos *campi*; iii) aquisição de unidades em atividade; e iv) implantação da modalidade de EAD (PITÁGORAS, 2008). De forma complementar a essa estratégia principal, a Kroton aponta que a administração centralizada, seu projeto pedagógico unificado

e seu processo de melhoria contínua da qualidade de ensino através do investimento em tecnologia educacional, aperfeiçoamento de seus sistemas de gestão e no treinamento do corpo docente e pessoal administrativo são os fatores que permitem crescentes ganhos de escala e de satisfação de seus estudantes, garantindo a qualidade de seus serviços educacionais.

Em 2008, o processo de expansão através de aquisições foi muito intenso, reduzindo o espaço de crescimento da nova fase de internacionalização baseada em convênios com outras universidades no exterior. A expectativa é que, após a consolidação e incorporação dos novos negócios, uma atenção maior seja dada a essa forma de internacionalização e, por conseguinte, às competências organizacionais necessárias para promover essa nova estratégia.

4.4.5 Atividades de internacionalização

a) Mobilidade de instituições

A mobilidade de instituições teve destaque na promoção da estratégia de expansão do Grupo Apollo e foi realizada através da formação de *joint venture* com grupos locais. Conforme explorado no item anterior, o Grupo Apollo, com sua experiência em prover acessibilidade aos seus programas através de estrutura *multicampi* e virtual, entende que os países emergentes demandam um sistema de ensino replicável em escala e com controle de qualidade, mas sempre observando a natureza local da prestação de serviços educacionais. Desse modo, foi necessário conjugar os esforços com seus parceiros de *joint venture* para a construção de um novo modelo de negócios que pudesse capturar as vantagens disponíveis em cada um.

A internacionalização permitiu trocar conhecimentos e experiências sobre o formato do modelo educacional e gerencial. O principal mecanismo de transferência envolveu a utilização de manuais de cursos (*handbooks*) que estruturavam os programas educacionais oferecidos. Esses manuais de cursos foram traduzidos e adaptados ao modelo planejado pela Kroton. Foram realizadas visitas técnicas na UPX de Phoenix, EUA, para comparar e avaliar atividades propostas pelo modelo da Kroton como a sala de aula de estudo em grupo, que já era uma realidade na UPX. Nesse intercâmbio de boas práticas, foram incorporadas algumas atividades, como a avaliação do estudante. Uma pequena equipe foi montada pela Kroton para participar dessas ações de transferência e implantação do modelo educacional da Faculdade Pitágoras.

Entretanto, o uso da mobilidade de instituições para promover a expansão do Grupo Apollo não se demonstrou satisfatório, pois não foram atingidos os objetivos de grande expansão das matrículas e da imposição do modelo de negócios do Grupo Apollo em suas parcerias (MANDL; GIARDINO, 2006). Somente com a reestruturação promovida em 2007, é que o Grupo Apollo voltou a se expandir internacionalmente, mas a partir deste momento através de aquisições (IDE) e da parceria com o fundo de investimento Carlyle para avaliar as oportunidades de negócios.

b) Mobilidade de programas

A mobilidade de programas apresenta um contexto destacado nas ações do Grupo Apollo, exclusivamente na forma de programas educacionais a distância. Através da *UPX online*, o Grupo Apollo indica que está presente em mais de 130 países e, desse modo, disponibiliza um programa compatível com o perfil do adulto trabalhador que não pode participar de outra forma de mobilidade como intercâmbio e duplos diplomas, em função dos altos custos e consumo de longos períodos de tempo que podem prejudicar seus compromissos profissionais e pessoais. Desta forma, não foram previstas atividades de internacionalização como programas de duplo diploma e intercâmbios entre a Faculdade Pitágoras e as outras IES que o grupo Apollo tem participação.

Após a saída do Grupo Apollo da parceria, a Faculdade Pitágoras optou pela formação de convênios internacionais com algumas universidades. A modalidade prevista pelos convênios envolve a realização de intercâmbios com validação dos créditos e a realização de estágios em outros países. Os convênios possuem foco na área de Negócios da Faculdade Pitágoras, abrangendo os cursos de Administração, Contabilidade e Engenharias. A Coordenação de Extensão é a estrutura responsável por formalizar e operar os convênios estabelecidos, bem como estimular e auxiliar os estudantes na participação dos convênios.

c) Mobilidade de acadêmicos

Pelo fato de não ter estabelecido programas educacionais internacionais durante a parceria com o Grupo Apollo, a Faculdade Pitágoras não apresenta nenhum registro de atividade de mobilidade de acadêmicos no período da parceria.

Em sua atual configuração, a ênfase de internacionalização está orientada para a realização de convênios internacionais que permitam a mobilidade de estudantes. Entretanto, o atual foco na expansão nacional através da aquisição de outras IES em 2008, não permitiu a Faculdade Pitágoras explorar e aprender com os atuais convênios, sendo que essas questões de mobilidade de estudantes se encontram muito incipientes, ainda em fase de estruturação. A expectativa é que, após a consolidação da expansão interna, com diversos pontos pelo país e um volume maior de estudantes, ocorra uma demanda maior para a realização de intercâmbios e um foco maior para estruturar os serviços de internacionalização que ampliem as oportunidades de convênios e opções de cursos, efetivando, conseqüentemente, a proposta de mobilidade de acadêmicos da Faculdade Pitágoras.

5 ANÁLISE COMPARATIVA DOS RESULTADOS

5.1 Análise comparativa da visão e estratégia de internacionalização

O objetivo desta seção é comparar os elementos da visão de negócios e de estratégia identificados em cada caso de internacionalização abordado com os conceitos do ensino superior elaborado na subseção 2.1.6. O objetivo é evidenciar a relação entre os contextos e conceitos elaborados pelos organismos multilaterais e os resultados obtidos pela visão e a estratégia de internacionalização adotada. No Quadro 13, apresenta-se um resumo para cada caso abordado e os contextos e conceitos do ensino superior encontrados.

Quadro 13 - Comparativo entre as visões e estratégias de internacionalização dos casos estudados

Estudo de Caso	Visão e Estratégia de Internacionalização
USP e os convênios internacionais	<ul style="list-style-type: none"> - Estratégia de internacionalização não é definida, mas foi evidenciada razão para se internacionalizar para ser reconhecida internacionalmente, em conjunto com a necessidade de promover uma preparação e formação global para os estudantes - Elementos da visão compatíveis com os conceitos apresentados: a formação de força de trabalho global baseada em conhecimento (BANCO MUNDIAL, OCDE, UNESCO), o crescimento da educação transnacional através da mobilidade de programas e de acadêmicos (OCDE), utilização de mecanismos para compartilhar e transferir conhecimentos em processo regulado pela comunidade acadêmica (UNESCO).
UNAES e NCC	<ul style="list-style-type: none"> - Estratégia de internacionalização emergente, mas incorporada à estratégia de relacionamento com estudantes para oferecer educação de qualidade internacional. - Elementos da visão compatíveis com os conceitos apresentados: formação de mão-de-obra global baseada em conhecimento (BANCO MUNDIAL, OCDE e UNESCO) e educação transnacional com mobilidade de instituições, de programas e de acadêmicos (OCDE).
Laureate e UAM	<ul style="list-style-type: none"> - Estratégia de internacionalização elaborada e executada desde 1998 com objetivo de formação de rede internacional de universidades a partir da aquisição de universidades bem administradas. - Elementos da visão compatíveis com os conceitos apresentados: formação de mão-de-obra global baseada em conhecimento (BANCO MUNDIAL, OCDE e UNESCO), grande expansão da demanda de ensino superior por inclusão de maiores contingentes de população (BANCO MUNDIAL, OCDE), fortalecimento dos provedores privados (BANCO MUNDIAL, OCDE, UNESCO) utilização de TI no ensino superior (BANCO MUNDIAL, UNESCO), educação transnacional e suas formas de mobilidade (OCDE), mecanismos de transferência de conhecimento e respeito à natureza dos sistemas locais de ensino superior (UNESCO).
Apollo e Pitágoras	<ul style="list-style-type: none"> - Estratégia de internacionalização do Grupo Apollo se constituiu em uma extensão internacional de sua estratégia expansionista, buscando formar <i>joint ventures</i> com grupos locais. - Elementos da visão compatíveis com os conceitos apresentados: grande expansão da demanda de ensino superior por inclusão de maiores contingentes de população (BANCO MUNDIAL, OCDE), fortalecimento dos provedores privados (BANCO MUNDIAL, OCDE, UNESCO), utilização de TI no ensino superior (BANCO MUNDIAL, UNESCO) e visão parcial sobre mobilidade de programas (OCDE).

FONTE: Autor.

Em nenhum dos casos abordados, encontrou-se, de forma explícita a utilização e referência aos conceitos de internacionalização do ensino superior fornecidos pelos organismos multilaterais (BANCO MUNDIAL, OCDE E UNESCO). Entretanto, em todos os casos abordados se verificam proximidade dos elementos presentes em suas visões estratégicas de internacionalização com os conceitos postulados.

Em relação ao processo de negociação das regras do GATS, a constatação geral por parte das IES brasileiras é que não há nada de concreto para se trabalhar. A ausência de posicionamento da Laureate e do Grupo Apollo em seus diversos relatórios anuais em relação ao assunto GATS, permitem considerar que a situação se repete. Para as IES brasileiras, o mais importante continua ser a observação da legislação educacional dos países que possuem mecanismos rigorosos de acreditação e de fiscalização.

Para o caso da USP, considera-se que estão ocorrendo resultados relevantes com as atividades de mobilidades de estudantes e número e qualidade dos convênios firmados. Estes resultados estão relacionados com a proposta de formação internacional para os estudantes e o estabelecimento de mecanismos de cooperação acadêmica e científica. De tal forma, que pode se considerar válidas as proposições realizadas de formação de força de trabalho global pelo Banco Mundial, OCDE e UNESCO, e principalmente, de educação transnacional com base nos elementos expostos pela OCDE.

No caso de internacionalização da UNAES e do NCC, poucos elementos foram observados referentes aos conceitos elaborados pelos organismos multilaterais. Dentre as razões para tal, tem-se que o processo de internacionalização não foi resultado de um processo de perseguição e realização de objetivos, mas de uma oportunidade de negócio. Os elementos que podem ser referenciados estão baseados na realização de mobilidade de programas e de acadêmicos entre país desenvolvido (EUA) e país emergente (Brasil) de acordo com o conceituado pela OCDE e o processo conseqüente de formação internacional do estudante de acordo com os conceitos apresentados pelo Banco Mundial, OCDE e UNESCO. O contexto de estratégia emergente e uma visão de internacionalização pouco abrangente quando se considera os conceitos postulados pelos organismos multilaterais, contribuiu para o estabelecimento de um posicionamento muito frágil da UNAES em sua iniciativa e o desfecho negativo dos investimentos no NCC.

Em relação ao caso UAM e Laureate, observam-se muitos dos elementos referentes aos conceitos elaborados pelos organismos multilaterais presentes na visão estratégica de internacionalização da Laureate. Um dos conceitos centrais encontrados se refere à emergência de uma classe média trabalhadora que investe continuamente em educação e que se compõem de uma força de trabalho do conhecimento (BANCO MUNDIAL, OCDE e UNESCO). Outros conceitos se encontram presentes: participação cada vez maior de provedores privados nos sistemas educacionais de países em desenvolvimento (BANCO MUNDIAL e OCDE); intensificação das formas de mobilidade pela educação transnacional (OCDE); incorporação de tecnologia nos programas educacionais (BANCO MUNDIAL e UNESCO) e mecanismos e instrumentos que compartilhem e transfiram conhecimento, resguardando o caráter específico dos sistemas nacionais de ensino (UNESCO). Considera-se que a estratégia de internacionalização da Laureate tem alcançado resultados relevantes, pois é crescente o número de aquisições de universidade pela rede, o número de matrículas de estudantes, o número de estudantes e docentes em mobilidade, bem como a eficiência no processo de incorporação das novas universidades e do circuito de trocas de conhecimentos e práticas acadêmicas entre as IES componentes da rede. Avalia-se pelas análises realizadas para o caso de internacionalização da Laureate que o contexto de estratégia bem definida e baseada em uma visão que contempla um conjunto de elementos compatíveis com os conceitos postulados pelos organismos multilaterais contribuiu para o alcance dos resultados significativos apontados.

Observam-se alguns dos elementos referentes aos conceitos elaborados pelos organismos multilaterais para a elaboração da visão estratégica de internacionalização do Grupo Apollo. Um dos conceitos centrais encontrados se refere à formação de mão-de-obra para a economia do conhecimento pelo fato de adultos trabalhadores avançarem sua formação educacional para o nível superior (BANCO MUNDIAL e OCDE). Outros conceitos se encontram presentes: participação cada vez maior de provedores privados nos sistemas educacionais de países em desenvolvimento para se aumentar o acesso a parcelas maiores das populações (BANCO MUNDIAL, OCDE e UNESCO), incorporação de tecnologia nos programas educacionais (BANCO MUNDIAL e UNESCO) e uma visão parcial sobre mobilidade que observa somente a categoria de mobilidade de programas com base no *e-learning* (OCDE). Apesar de possuir uma visão estratégica de expandir suas atividades no exterior com base em uma experiência bem-sucedida nos EUA, o insucesso das ações da *Apollo Internacional* tem alguns pontos de explicação pela forma como foi realizada sua expansão para o exterior com

base na formação de *joint ventures*. Verificou-se um fluxo muito limitado de compartilhamento e de transferência dos conhecimentos disponíveis para a parceria com a Kroton Educacional e mesmo com as outras parcerias realizadas nos outros países. Não foi concebida uma forma para aplicar em formato local os recursos altamente desenvolvidos baseados em TI e disponíveis pela UPX *online*, considerado um conceito importante pelo Banco Mundial e UNESCO. Também não foram observadas outras formas de mobilidade adequadas às estratégias locais para promover a educação transnacional, um item avaliado como muito importante pela OCDE, uma vez que o oferecimento de e-learning está vinculado somente a UPX e não as outras unidades educacionais formada por *joint ventures*. Esses pontos podiam ampliar o escopo do processo de internacionalização do Grupo Apollo, diminuindo o isolamento entre as parcerias e fortalecendo seu papel na coordenação das *joint ventures*, o que ampliaria sua influência e direcionamento estratégico na forma de conduzir os negócios através das parcerias locais.

Em suma, tanto Laureate como USP apresentam resultados relevantes obtidos pelas suas estratégias de internacionalização, pois se verifica que existe uma contribuição substancial pelo alto relacionamento de elementos da sua visão estratégica com os conceitos postulados pelos organismos multilaterais. O inverso também é verificado, o desfecho negativo do investimento do grupo familiar que foi proprietário da UNAES no NCC demonstra uma frágil estratégia de internacionalização, cujo um dos fatores atribuídos é a baixa relação de elementos existentes na visão estratégica com os conceitos postulados pelos organismos multilaterais. Avaliando o caso do grupo Apollo, é verificada uma relação relevante entre os elementos presentes na sua visão estratégica com os conceitos considerados pelos organismos multilaterais, o que gera contribuição em seu processo de internacionalização, mas o insucesso das suas atividades de expansão internacional indica que outros fatores como a escolha do modo de entrada e seu processo de transferência de competências não se realizou de uma forma eficiente. Com isto, verifica-se que a ocorrência de elementos compatíveis com os conceitos de internacionalização do ensino superior postulados pelos organismos multilaterais na concepção da visão estratégica de internacionalização das IES foi uma condição necessária, mas não suficiente para a promoção de resultados no processo de internacionalização das IES analisadas

5.2 Análise comparativa das vantagens específicas da firma e de país

Esta seção tem o objetivo de comparar os tipos de vantagens específicas da firma e do país entre cada caso elaborado para se verificarem similaridades entre os processos de internacionalização, níveis diferenciados de resultados pela existência de determinada vantagem específica envolvida e proximidade de modelos de negócios que promoveram afinidades estratégicas ou organizacionais. Pode-se, também, estabelecer a unicidade de cada caso em função do conjunto de características das vantagens específicas envolvidas. No Quadro 14, apresenta-se o conjunto de CSA e FSA para cada caso abordado.

Quadro 14 - Comparativo entre CSA e FSA dos casos abordados

Estudo de Caso	CSA e FSA	Descrição
USP e convênios internacionais	CSA Brasil	- Melhor parque acadêmico da América Latina
	LB FSA USP	- Seleção e concentração de recursos humanos de alto nível - Produção acadêmica de nível internacional
	LB FSA das universidades conveniadas	- Oferta de programas educacionais de qualidade internacional - Viabilização de recursos financeiros para mobilidade de programas e acadêmicos
UNAES e NCC	CSA EUA	- Experiência educacional com base no idioma inglês - Qualidade reconhecida de ensino - Acesso ao mercado global de trabalho - Vivência intercultural nos EUA
	LB FSA NCC	- Oferecer programas educacionais com base em ensino progressista - Agir de forma articulada na comunidade - Foco no relacionamento com estudantes
	LB FSA UNAES	- Gestão da oferta de cursos orientada ao mercado de trabalho e estruturada pedagogicamente - Foco no relacionamento com os estudantes - Gestão capitalizada dos negócios
Laureate e UAM	CSA Brasil	- Potencial de crescimento da demanda por serviços de ensino superior - Melhoria do nível de renda e crescimento das formas de crédito educacional
	LB FSA UAM	- Gestão empreendedora da oferta de novos cursos, - Gestão do relacionamento e da burocracia do MEC - Gestão capitalizada dos negócios
	NLB FSA Laureate	- Prospecção e desenvolvimento de novos negócios - Gestão da oferta de programas educacionais em rede baseada em campi físicos internacionais e em <i>e-learning</i> - Gestão capitalizada dos negócios
Apollo e Pitágoras	CSA Brasil	- Potencial de crescimento da demanda por serviços de ensino superior - Mercado de baixo custo com provedores de baixa qualidade
	LB FSA Pitágoras	- Replicação em escala do sistema de ensino com monitoramento da qualidade - Atuação de forma integrada com presença em todo o território nacional - Gestão de forma estruturada com base em governança corporativa
	LB FSA Apollo	- Gestão da oferta de serviços educacionais com base na replicabilidade e escalabilidade do sistema de ensino para adultos trabalhadores - Alta acessibilidade dos programas educacionais através de rede estabelecida em campi e em <i>e-learning</i> - Foco no relacionamento com adultos trabalhadores e empregadores - Gestão capitalizada dos negócios

FONTE: Autor.

Em relação à análise das CSA dos casos envolvidos, o ponto comum corresponde ao potencial de crescimento do mercado educacional brasileiro, conforme previsto pelos organismos multilaterais para países em desenvolvimento e descrito no intróito deste trabalho com relação ao setor brasileiro de ensino superior.

Não obstante, essa vantagem específica do mercado brasileiro não foi considerada de maneira isolada pela Laureate e pelo Grupo Apollo. A Laureate assumiu como outra CSA a relevância

e emergência de uma classe média no Brasil em conjunto com o contexto da existência de um bom IDH, que são indicativos de melhores níveis de renda e, portanto, de capacidade de pagamento das mensalidades. No caso do Grupo Apollo, foi observada a atual condição do mercado, que possui provedores que atendem aos públicos B e C com baixa qualidade, um indicativo de que esse Grupo poderia expandir rapidamente sua base de matrículas oferecendo um produto de melhor qualidade pelo mesmo preço de mensalidade.

Com outras características em relação ao Brasil, a CSA dos EUA contempla uma combinação de experiência educacional de alta qualidade com uma vivência internacional que possibilita acesso ao mercado global de trabalho. As outras aquisições da Laureate na Europa e na América Latina visam se apropriar de combinações de CSA de países desenvolvidos, que oferecem qualidade de ensino e acesso ao mercado global, com a CSA de países emergentes, que possuem grande demanda por serviços educacionais. A apropriação de tais combinações permite trazer um novo canal de negócios para a rede de universidades com base no fluxo estabelecido de estudantes dos países em desenvolvimento para países desenvolvidos.

De forma diferenciada, em função da modalidade de sua internacionalização da USP, o CSA do Brasil considerado pelas universidades estrangeiras é o parque acadêmico que o país possui instalado, sendo o mais desenvolvido da América Latina.

Em função das restrições de relacionamento de FSA da USP com as FSA das universidades estrangeiras por causa da ausência de mecanismos de internalização que promovem sua dinâmica, as FSA são analisadas a seguir de forma mais isolada e fragmentada. A FSA da USP identificada se constitui na seleção e concentração de recursos humanos de alto nível que atraem parceiros internacionais que buscam identificar talentos nos países em desenvolvimento. De forma complementar outra FSA da USP que aproveita os seus recursos humanos e cria reputação internacional é a produção acadêmica de nível internacional que cria bases para o oferecimento de programas educacionais de qualidade internacional. Conforme foi desenvolvido no caso da USP, esta é uma FSA também necessária para as universidades estrangeiras que buscam promover ações conjuntas, principalmente com objetivos de mobilidade de programas e de acadêmicos.

Quando se analisa o conjunto das FSA envolvido na aquisição do NCC pela UNAES, verifica-se uma identificação organizacional muito forte pela característica similar de essas

instituições utilizarem um princípio estruturante para a formatação e oferta de seus cursos: no caso do NCC, o ensino progressista; e, no caso da UNAES, o curso de Pedagogia. Em graus diferentes, mas orientadas no mesmo sentido, as competências de se relacionarem com seus estudantes e contribuírem com serviços em suas comunidades também reforçam o ponto de vista de identificação organizacional.

Essa mesma identificação e complementaridade de FSA são observadas no caso Kroton e Apollo na formação da Faculdade Pitágoras. As similaridades entre as duas organizações consistem na competência que ambas têm em replicar sistema de ensino em escala e com monitoramento em qualidade (o Grupo Apollo no ensino superior; e a Kroton na educação básica). Outra similaridade se encontra na forma de atuar integrada em rede e com abrangência nacional: no caso da Kroton, através da rede Pitágoras, com 600 escolas associadas; no caso do Grupo Apollo, através da UPX, com 196 *campi* e centros de aprendizagem nos EUA e Canadá. De forma complementar, o Grupo Apollo permitiu uma capitalização e um processo de gestão em padrão internacional para a Faculdade Pitágoras, os quais não poderiam ser obtidos somente através dos recursos e competências da Kroton.

No caso UAM e Laureate, observa-se algo um pouco diferente. Apesar de possuírem em comum a competência de gestão capitalizada dos negócios por meio da qual os resultados financeiros são capturados para ser reinvestidos na expansão dos negócios, a forma de operar ocorre de forma distinta. As competências da UAM estão alicerçadas na oferta de novos cursos com base na antecipação de tendências do mercado de trabalho e na regulamentação desses novos cursos com base em uma *expertise* acumulada sobre o funcionamento do sistema educacional superior brasileiro e na experiência de relacionamento com o MEC. As competências da Laureate estão alicerçadas em prospectar novos negócios na área de educação, bem como avaliar e adquirir negócios educacionais em operação e integrar esse conjunto de ativos a um formato de rede que compartilha práticas e conhecimentos e proporciona mobilidade de programas e de acadêmicos. Entretanto, faz parte da estratégia de negócios da Laureate incorporar universidades com competências diferenciadas, com o intuito de se diversificar o portfólio de recursos e competências disponíveis na rede de universidades, que podem servir para serem transferidas de uma universidade para outra ou combinadas para gerar inovação.

Pelo fato de operarem no setor de serviços e, conseqüentemente, ser demandada uma estratégia mais orientada para relacionamento com clientes, observa-se que a grande parte das IES envolvidas nos estudos de caso possui essas competências mais orientadas para o relacionamento com clientes. Nesse conjunto de organizações, encontram-se UNAES, UAM, Apollo e NCC. No caso da Kroton, a sua vantagem estava fortemente baseada na replicação em escala de sistemas de educação e o relacionamento focado com as associadas da sua rede de ensino básico, as quais, por sua vez, estavam próximas aos estudantes. O mesmo raciocínio pode ser aplicado à Laureate, pois sua vantagem está fortemente baseada na prospecção e integração de IES bem administradas, as quais, por sua vez, estão próximas aos estudantes.

A maioria das FSA identificadas corresponde ao tipo LB – locais. A única exceção se observa para a Laureate, pois se verificou, pelas entrevistas e pelo ritmo documentado das aquisições no Brasil, que suas competências de prospecção de negócios, incorporação das universidades a rede e gestão capitalizada dos negócios puderam ser transferidas para a UAM e utilizadas para a expansão da Laureate no Brasil.

Analisando a competência de gestão de oferta de cursos ou outra formulação próxima, como a replicação em escala de sistemas de ensino, as IES brasileiras demonstraram muito consistência e arrojo na formação dessas competências ao longo de suas trajetórias, criando fórmulas próprias para um melhor desenho e um melhor encapsulamento dos programas educacionais ofertados aos seus mercados. No caso da UNAES, é mais evidente uma antecipação dos tipos de programas com base na vocação de economia de serviços da região em que atua e na agilidade e no planejamento para elaborar e oferecer o novo programa educacional. Em relação à UAM, é mais evidente a visão de novas carreiras e a criatividade e capacidade de implantação de cursos novos. Em se tratando do Pitágoras, destaca-se a formulação e a sistematização de modelos educacionais para replicar em escala e com monitoramento da qualidade. Muitos grupos educacionais se verticalizaram a partir da oferta de seus cursos pré-vestibulares em direção ao ensino básico e ao ensino superior, com base nessa competência de sistematizar educação com base em uma visão de modelo educacional e ofertar cursos de acordo com as demandas dos mercados em que atuam.

As FSA que proporcionam qualidade de gestão e sustentabilidade ao negócio foram destacadas pelos entrevistados e pelas outras fontes de pesquisa, uma vez que é reconhecido o

cenário de precariedade da gestão contábil e financeira da maioria das IES brasileiras (CASTRO, 2008, p. 80):

Como bem sabem aqueles familiarizados com a situação contábil e financeira do ensino superior privado, há uma grande diferença entre o número de instituições dispostas a uma associação ou venda e o número delas que tem uma situação contábil suficientemente clara e correta. Estima-se que há da ordem de seiscentas instituições privadas que poderão ser oferecidas para venda ou que não têm condições financeiras de solvência. Contudo, poucas delas se sairiam bem num processo de perícia contábil (*due diligence*) feito por uma auditoria internacional. De fato, além dos problemas de dívidas fiscais e outras, há ou houve a prática de “caixa dois” e outros procedimentos menos ortodoxos para mascarar a distribuição de lucros. Sendo assim, as buscas têm-se afinilado e relativamente poucas se revelaram prontas para receber sócios ou serem vendidas.

Tanto a UAM quanto a UNAES possuíam essa qualidade de gestão de forma combinada com a capitalização promovida pelo seu crescimento no ensino superior. A Kroton passou a somar esses dois atributos no momento em que abriu o seu capital ao público, decorrente de sua participação em um processo mais amplo de captação de recursos do mercado de capitais por alguns dos maiores grupos educacionais brasileiros. De tal forma, reconhece-se a formação de um capitalismo de ensino superior no Brasil que promove a gestão para a geração de resultados e, de acordo com Moura Castro, com uma velocidade mais rápida que a dos EUA. Segundo ele (CASTRO, 2008, p.80):

Aliás, com uma proporção de 48% do ensino superior privado em mão de instituições com objetivo de lucro (e 43% de todas as instituições), o Brasil avançou muito mais do que os Estados Unidos, onde a proporção ainda é de 7%

Essa nova fase de capitalização dos grandes grupos educacionais e a intensa competição por estudantes e ativos a serem incorporados para expansão das matrículas ganhou um novo capítulo com a aquisição da *Universidad de la Integración de las Américas* (UNIDA) pela Estácio Participações no final de julho de 2008, sinalizando o início de um processo de multinacionalização das IES brasileiras. A própria Kroton, que, por um tempo considerável, manteve a parceria com o Grupo Apollo, declarou sua intenção de atuar no exterior em médio prazo. Para Walter Braga (BONVENTTI, 2008, p. 25):

Não é para já, talvez para os próximos cinco ou dez anos, mas o mercado internacional está na nossa mira. Em um universo cada vez mais globalizado, não podemos deixar de pensar em ter condições de competir também em nível internacional.

Reforçando a importância da condição da capitalização das IES brasileiras, o consultor Carlos Antônio Moreira afirma (BONVENTTI, 2008):

Abertura de capital e investimento em unidades no exterior é para muito poucos, ou seja, um pequeno grupo supercapitalizado e que já desenvolveu um gerenciamento baseado em resultados, que é uma novidade para o setor.

Apesar da oportunidade criada pela capitalização dos grupos educacionais para utilizar seus recursos financeiros como forma de expansão para o exterior, verificou-se, nos casos analisados, que essa FSA de forma isolada não consegue promover de forma sustentável resultados na internacionalização. Essa FSA precisa estar acompanhada de outras, como a sistematização de programas educacionais ou mesmo um foco específico no relacionamento com os estudantes ou grupo de estudantes (como é o caso do Grupo Apollo, voltado para a educação para adultos trabalhadores). Para Duque Estrada (BONVENTTI, 2008, p. 27):

Nossas instituições ainda são muito empreendedoras, mas pouco empresariais e esse é um aspecto que precisa ser muito bem trabalhado se elas pretendem se consolidar internamente para depois pensarem no exterior. Não há como crescer e oferecer ensino de qualidade sem equilibrar a visão educacional com a empresarial. Essa é a competência necessária para uma instituição privada de ensino superior ter sucesso.

Entretanto, a mentalidade isolacionista do Brasil combinada com as boas oportunidades de crescimento no mercado interno são fatores inibitórios para se aprofundar o movimento de multinacionalização. A Anhanguera Educacional, pioneira entre as empresas educacionais brasileiras na abertura do capital em bolsa, apresenta a internacionalização como uma alternativa em seu plano de expansão, mas também o dilema de se consolidar primeiro no mercado interno. De acordo com seu presidente, Prof. Carbonari Neto (BONVENTTI, 2008, p. 25):

Trabalhamos para ser o maior grupo educacional do mundo e para isso focamos, até 2012, o crescimento orgânico com novas unidades no Brasil, bem como novas aquisições. [...] vamos apostar nossas fichas sim, provavelmente por meio de uma *joint venture* com grupos locais.

Em relação às FSA das universidades dos EUA, um arranjo comum de competências, com algum grau de variação entre os casos, foi a acessibilidade da oferta de cursos por meio de rede instalada em campi e por *e-learning*. No caso do Grupo Apollo, essa oferta se realiza por

um acesso amplo à grande rede de *campi* e de centros de aprendizagens (196 unidades) da UPX por todo o território americano e em algumas regiões do Canadá e México, além dos programas educacionais baseados *e-learning* para atender às necessidades dos adultos trabalhadores nos EUA e em outros países do mundo. Em se tratando da Laureate, essa oferta se realiza pela rede de universidades internacionais, que permite o estabelecimento da educação transnacional para seus estudantes e a troca de conhecimento de gestão acadêmica e gerencial entre as universidades componentes, e pelos programas educacionais de *e-learning* com praticamente o mesmo intuito e forma (tais atividades são praticadas pelo Grupo Apollo com foco em atender adultos trabalhadores nos EUA e em outros países do mundo). É importante destacar o longo histórico dos dois grupos norte-americanos no investimento e no desenvolvimento de TI para alcançar os atuais níveis de desempenho e de qualidade em seus programas educacionais de *e-learning*.

Outro arranjo comum de competências encontrado nos casos dos grupos educacionais norte-americanos foi a gestão capitalizada dos negócios, que reproduz o mesmo fenômeno do caso brasileiro, mas com muito mais alavancagem financeira em função do tamanho do mercado de capitais dos EUA e de um tempo maior de utilização do uso desses mecanismos para financiar a expansão e o desenvolvimento dos negócios. O fenômeno da capitalização dos grupos educacionais brasileiros é muito recente.

Em termos das competências derivadas dos modelos educacionais que as IES norte-americanas oferecem, o Grupo Apollo possui uma competência de sistematizar e replicar em escala o modelo de ensino superior para adultos trabalhadores, o qual proporciona um nível destacado de desempenho em relação aos demais grupos educacionais. Comparativamente a Laureate, o desempenho da Apollo difere em relação a esse foco no público de adultos trabalhadores, ao o modelo de ensino entregue e à rede mais concentrada e capilarizada nos EUA, o que pode ser medido para fins de avaliação de desempenho financeiro dos negócios através da Tabela 10 para os anos de 2005 e 2006. O modelo de negócios do Apollo garante uma rentabilidade por aluno bem superior em relação à Laureate (em torno de 2,4 vezes).

Tabela 10 - Comparativo de desempenho entre Grupo Apollo e Laureate

Indicadores	Grupo educacional	2006	2005
Número de estudantes	Grupo Apollo	282.300	307.400
	Laureate	243.900	217.000
Lucro líquido (US\$ milhões)	Grupo Apollo	408,8	414,8
	Laureate	104,2	86,7
Lucro líquido por estudante (US\$/estudante)	Grupo Apollo	1.148	1.349
	Laureate	427	400

FONTE: Relatórios anuais de Laureate e Apollo.

O NCC se destacava em sua competência em oferecer cursos baseados em ensino progressista, a qual encontra um espaço privilegiado em uma região como São Francisco, que possui tradição progressista, berço da cultura *beatnik*, *hippie* e da alta tecnologia.

Quanto ao foco no relacionamento com estudantes, o Grupo Apollo e o NCC criam valores seus públicos atendidos de diferentes formas. O Grupo Apollo promove esse relacionamento com seus estudantes ao desenhar, de forma específica, soluções educacionais que atendem às necessidades do público de adultos trabalhadores e ao realizar um *marketing* específico para esse público por meio de grandes investimentos em contatos diretos. Nesse sentido, o Grupo Apollo envolve recrutadores em seus diversos pontos de apoio nos EUA e implementa publicidade maciça na Internet e em malas diretas enviadas por *e-mail*. O NCC promove esse relacionamento pela proximidade que estabelece com seus estudantes e por proporcionar atividades de responsabilidade social e engajamento dos estudantes nos problemas sociais da comunidade de São Francisco.

5.3 Análise comparativa das atividades de internacionalização

O objetivo desta seção é comparar as atividades internacionais com base na categorização empregada dos diferentes tipos de mobilidade, com o objetivo de se identificar as principais práticas, similaridades das atividades realizadas e seus estágios alcançados. No Quadro 15, apresenta-se a descrição das atividades internacionais para as mobilidades de instituições, programas e acadêmicos.

Quadro 15 - Comparativo das atividades de internacionalização entre os casos abordados

Estudo de Caso	Tipos de mobilidade e atividades de internacionalização
USP e convênios internacionais	<i>Mobilidade de instituições:</i> não ocorre por se tratar de uma autarquia pública.
	<i>Mobilidade de programas:</i> realização de intercâmbio para validação de créditos e de programa de duplo-diploma Estrutura de internacionalização especializada através das CCInt USP e das CCInt e CRInt das unidades de ensino.
	<i>Mobilidade de acadêmicos:</i> apoio de bolsas para promover a mobilidade de estudantes. Envio de 800 estudantes somente no ano de 2007.
UNAES e NCC	<i>Mobilidade de instituições:</i> realização de perícia contábil (<i>due diligence</i>), participação conjunta para aprovação do WASCC, reuniões e visitas técnicas do corpo diretivo, envio de pessoa de confiança para ocupar posição de diretor financeiro para participar da gestão do NCC e para promover planejamento das ações de implementação de mobilidade de programas.
	<i>Mobilidade de programas:</i> realização de intercâmbio para aprendizagem de idiomas e vivência intercultural; projeto de intercâmbio com validação de créditos, duplo diploma e oferta de cursos de pós-graduação. Implantação de Centro de Idiomas e de um <i>International Office</i> para fomentar programas educacionais internacionais. Projeto de realização de pesquisas em conjunto e programa de professor visitante.
	<i>Mobilidade de acadêmicos:</i> projeto de mobilidade de estudantes com base nos programas propostos e de mobilidade de docentes para participar de programa de professor visitante e de realização conjunta de pesquisas.
Laureate e UAM	<i>Mobilidade de instituições:</i> realização de eventos mundiais com premiação das melhores práticas presentes na rede, contato direto e visitas <i>in loco</i> às universidades da rede para troca de experiências e conhecimento, acesso a consultores de gestão em educação.
	<i>Mobilidade de programas:</i> com base em programas livres, intercâmbio com validação de créditos para todos os cursos da UAM e oferecimento de duplo diploma para três bacharelados: Fisioterapia, Comércio Internacional e Turismo. Parceria para oferecimento de cursos de idiomas, implantação de <i>International Office</i> e do programa <i>Global Career</i> .
	<i>Mobilidade de acadêmicos:</i> envio em torno de 500 estudantes brasileiros, 60 estudantes estrangeiros recepcionados. Mobilidade de docentes restrita à participação em eventos e em congressos no exterior.
Apollo e Pitágoras	<i>Mobilidade de instituições:</i> durante a parceria com o Grupo Apollo foram realizadas perícias contábeis (<i>due diligence</i>) para reconhecimento dos negócios e visitas técnicas para conhecimento <i>in loco</i> de práticas educacionais e gerenciais.
	<i>Mobilidade de programas:</i> não se contemplou esse tipo de mobilidade durante a parceria com o Grupo Apollo, apesar de toda a <i>expertise</i> desenvolvida nos EUA com programas de <i>e-learning</i> . Na atual fase, foram realizados convênios internacionais para a realização de intercâmbio com validação dos créditos.
	<i>Mobilidade de acadêmicos:</i> não se contemplou esse tipo de mobilidade durante a parceria com o Grupo Apollo. Na atual fase com base em convênios, a mobilidade de estudantes ocorre de forma incipiente.

FONTE: Autor.

O tipo de mobilidade mais privilegiada entre as universidades privadas nos casos abordados refere-se à mobilidade de instituições. Esse fato se deve ao envolvimento de IES privadas que não possuem as limitações das instituições públicas ou filantrópicas quanto à atuação em outros países. Nos casos analisados, essa mobilidade correspondeu a um IDE, que se

configurou na aquisição de participações, como nos casos Laureate/UAM e UNAES/NCC e na formação de uma *joint venture* no caso da Kroton e do Grupo Apollo.

Seguiu a essa mobilidade de instituições um intenso processo de mudanças organizacionais nas IES envolvidas na internacionalização. Com maior destaque, identifica-se a questão de fluxo de transferências de conhecimento gerencial e de gestão acadêmica para estruturar as mobilidades de programas e acadêmicos nos casos UNAES/NCC e UAM/Laureate. A única exceção é o caso Apollo/Kroton, cujo foco de transferência de conhecimento se restringiu ao modelo de ensino e de gestão, não envolvendo nenhuma expectativa de mobilidade.

Na maioria dos casos, os meios de transferências de conhecimento gerencial e de gestão acadêmica ocorreram em processos de reuniões entre equipes formadas pelas IES e de visitas específicas para conhecimento das localidades e suas respectivas atividades. No caso UAM e Laureate, existem mecanismos mais amplos que estimulam o contato e a troca de conhecimento, como os eventos que reúnem as universidades da rede internacional, a disponibilidade de acesso a consultores especialistas em educação e a realização de missões técnicas para contato com as melhores práticas e iniciativa das universidades componentes. Compete ressaltar, no caso da Kroton e Grupo Apollo, a utilização de manuais dos programas educacionais (*handbooks*) da UPX que contribuíram na estruturação dos cursos e nas práticas da Faculdade Pitágoras a partir da tradução e adaptação dos conteúdos desses manuais (*handbooks*).

No caso da USP, que é uma universidade pública, a principal mobilidade praticada é a de acadêmicos com concentração nos programas de duplo-diploma e de intercâmbio com validação de créditos para os estudantes. A mobilidade de docentes é realizada por programas específicos de pós-graduação, dependentes da orientação estabelecida pelos órgãos de fomento científico.

Em relação à mobilidade de programas, somente a Laureate (em parceria com a UAM) e a USP efetivaram suas atividades em programas de intercâmbio com validação dos créditos e de duplo diploma, sendo visível a evolução da adesão dos estudantes aos programas educacionais internacionais oferecidos. A UNAES e o NCC chegaram a iniciar o planejamento com esses mesmos objetivos de oferecer programas de intercâmbio e de duplo diploma, mas os acontecimentos que se sucederam impediram a implantação de tal projeto.

No caso do Grupo Apollo e a Kroton, não se previu, em nenhum momento, o oferecimento de programas internacionais como intercâmbios e duplos diplomas, em função do foco de atendimento a um tipo de público com menor poder aquisitivo e com compromissos profissionais e pessoais. O Grupo Apollo indica que, para seu negócio, o melhor modelo para educação transnacional com foco no seu público-alvo são os programas baseados em *e-learning*. Entretanto, não se observaram evidências de que esse modelo tivesse sido objeto de transferência para a *joint venture* formada. Tal falta de evidências caracteriza ainda mais a conclusão de que o interesse do Grupo Apollo em internacionalização se concentrava na expansão das matrículas no Brasil com base no crescimento da Faculdade Pitágoras e dos resultados financeiros que fossem alcançados, e não na eventual promoção de programas de mobilidade com base em *e-learning*.

Em termos de estrutura organizacional e infra-estrutura de suporte, a Laureate implantou na UAM duas atividades que são operações-padrão na sua rede de universidades internacionais: o *International Office* e o *Global Career*. A UAM já mantinha parceria com um centro de idiomas para o oferecimento de cursos. No processo de internacionalização da USP, são utilizadas a estrutura articulada de uma CCInt central da USP e das suas unidades de ensino. No caso da UNAES e NCC, a UNAES mantinha um centro de idiomas e, durante o período de preparação para o primeiro intercâmbio de estudantes para São Francisco, foi implantado o seu *International Office*. Pelo fato de não prever mobilidade de estudantes e de programas na Faculdade Pitágoras durante o período da parceria com o Grupo Apollo, não foi implantada nenhuma estrutura específica para as atividades que envolvessem mobilidade de programas ou acadêmicos. Depois da saída do Grupo Apollo e a realização de convênios para intercâmbio com outras universidades, a Coordenadoria de Extensão é a estrutura responsável em efetuar as atividades de internacionalização da Faculdade Pitágoras.

Nos dois casos de universidades privadas que envolviam mobilidade de acadêmicos, o foco principal era mobilidade de estudantes e, em um segundo plano, a mobilidade de docentes. A UAM tem apresentado números relevantes quanto à mobilidade de estudantes, principalmente para os programas de intercâmbio com validação de créditos, com planos para mobilidade de docentes. No caso UNAES e NCC, havia planos para a realização do programa de professor visitante para reforçar os vínculos entre as duas organizações e intensificar a troca de experiências e conhecimentos. Também estava sendo avaliada a realização de pesquisas conjuntas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa identificou, por meio de estudo de caso múltiplo, como ocorreu a internacionalização das IES brasileiras com base em suas estratégias de internacionalização, em suas vantagens específicas e no desenvolvimento de suas atividades internacionais. Também foram avaliadas as influências das IES estrangeiras participantes de suas internacionalizações e foram realizadas comparações entre os casos abordados para se identificarem padrões, peculiaridades de cada processo, resultados alcançados, proximidade de modelos de negócios e principais práticas de internacionalização de atividades.

Observando a questão do momento em que ocorre a internacionalização na trajetória das IES estudadas, não se pode ser categórico quanto a padrões que determinam esse movimento, sendo necessário diferenciar caso a caso. Em se tratando do Grupo Apollo e da Kroton, as razões apontam para um esgotamento do modelo expansionista de ensino superior no território norte-americano e brasileiro (para a rede de educação básica) respectivamente, com a demanda do Grupo Apollo por novos mercados para capitalizar as suas competências e recursos financeiros disponíveis e com a demanda da Kroton por capital com custo competitivo para se expandir no ensino superior. No caso Laureate e UAM, as razões se devem a uma competência de desenvolvimento de negócios da Laureate em se identificar o potencial de lucros em operar uma rede internacional de universidades e a uma competência da UAM de se diferenciar de seus concorrentes diretos pela oferta de educação transnacional, além da necessidade de capital com custo competitivo para expandir suas atividades. Para o caso da UNAES, o momento foi criado a partir de uma oportunidade de negócios, como portfólio de investimentos e eventual sinergia futura com suas atividades educacionais. Considerando a USP, seu processo de internacionalização é antigo e remonta as suas origens, mas que se intensifica cada vez mais, a medida que busca conquistar maior reputação internacional.

A importância de se estabelecer uma visão de internacionalização do ensino superior com base nos elementos formulados nos conceitos dos organismos multilaterais se demonstrou pertinente para a geração dos resultados alcançados das IES estudadas. As aquisições da Laureate no Brasil e no mundo têm crescido de forma sustentável em conjunto com os seus resultados de mobilidade de acadêmicos. Conforme indicam as análises realizadas, entre alguns dos fatores que promove esse desempenho, pode-se considerar o alto relacionamento

entre os elementos compatíveis da visão e da estratégia de internacionalização da Laureate com os conceitos abordados pelos organismos multilaterais. Para o caso da USP e os seus convênios internacionais, verifica-se um grau médio de relacionamento entre os elementos componentes da atual visão de internacionalização com os conceitos postulados. Este relacionamento poderia apresentar um grau maior se a estratégia de internacionalização fosse formalizada e disseminada no conjunto da USP. Em função disso, chegam-se às mesmas conclusões apresentadas por Miura (2006). Apesar das adversidades em termos de fragilidades e limitações do modelo organizacional e do modelo de internacionalização da USP, a universidade apresenta reconhecimento internacional de seus programas educacionais, de suas pesquisas e da qualidade de seus estudantes, com excelentes indicadores na mobilidade de acadêmicos. A avaliação é que as raízes históricas, os valores dos fundadores que estão relacionados com alguns dos conceitos postulados e a ação individual e capilarizada dos docentes em suas redes de relacionamento promovem a superação das restrições organizacionais para a progressão das atividades de internacionalização. De forma oposta, no desfecho negativo resultante da internacionalização da UNAES, verifica-se como um dos fatores associados a este processo, uma baixa cobertura dos conceitos postulados pelos organismos multilaterais na sua estratégia emergente de internacionalização. O Grupo Apollo também observou, em sua estratégia, elementos compatíveis com os conceitos dos organismos multilaterais, mas seu insucesso se deveu à escolha de seu modo de entrada e ao processo de transferência de suas competências organizacionais. Assim sendo, pode-se inferir que possuir a visão e estratégia compatíveis com os conceitos referidos é uma condição necessária, mas não suficiente, para a internacionalização.

Quanto à questão dos elementos principais que compõem a visão e a estratégia de internacionalização, verifica-se que é importante a consideração de um cenário de competição global acirrada com base em conhecimento, o que demanda, de forma crescente, o acesso aos serviços de ensino superior por parcelas cada vez maiores da população economicamente ativa e ratifica a necessidade de investimentos de grupos privados para complementar os orçamentos limitados dos Estados Nacionais no financiamento do ensino superior. Ademais, são fatores importantes e que potencializam a internacionalização: a realização de educação transnacional e a incorporação de novas tecnologias.

AS IES no geral não estão acompanhando as negociações para o GATS, por entender que os sistemas nacionais de acreditação a que estão submetidos, são mandatórios e mais prioritários em se atender e que o GATS não é algo de concreto para se trabalhar no momento.

Com base na teoria de gestão estratégica das multinacionais de Rugman e Verbeke (1992), foram identificadas competências importantes para a internacionalização e que se constituem como vantagens específicas das IES estudadas e de seus países. A CSA do Brasil mais compartilhada pelos estudos de casos é o potencial de crescimento de seu mercado educacional de ensino superior em função das baixas taxas de matrículas em comparação com países da América Latina e da própria OCDE. De forma específica para a formação de parcerias internacionais, o CSA do Brasil é a existência do melhor parque de pesquisas acadêmicas da América Latina, uma região que cresce cada vez mais em sua representatividade mundial. As CSA identificadas para os EUA, representativas para os países desenvolvidos, envolvem domínio da língua dominante, qualidade do sistema de ensino e acesso ao mercado global de trabalho. De uma forma geral, a FSA comum às IES que se internacionalizam pela mobilidade de instituições é a gestão capitalizada dos negócios, pois é a origem dos recursos financeiros que permitem as expansões planejadas e consistem em uma forma de dar vazão à grande quantidade de caixa gerada nas operações com ensino superior. No caso da USP, considerando a adaptação do conceito de FSA, as competências relacionadas são a capacidade de selecionar e concentrar recursos humanos de alto nível e de produção acadêmica internacional, fatores que se somam para gerar reputação internacional e atrair parceiros em busca de talentos e qualidade acadêmica internacional para compartilhar.

Ademais, uma FSA comum às IES brasileiras analisadas é a competência em ofertar cursos de forma diferenciada para seus públicos. No caso da UNAES, a oferta de cursos era orientada com base na demanda regional por profissões ligadas à vocação de serviços da cidade de Campo Grande e estruturada em modelos educacionais estruturados em princípios da Pedagogia. Para a UAM, a oferta é estabelecida com base na demanda por profissões emergentes e ainda não regulamentadas; e, para a Faculdade Pitágoras, a oferta é determinada com base na sistematização do ensino que permite replicação em escala com monitoramento da qualidade. A FSA estrangeira mais destacada e alinhada com a visão de internacionalização é a oferta de cursos em rede realizados tanto em *campi* como em meio virtual, pois permite um amplo acesso aos públicos atendidos, além de satisfazer as necessidades do público de adultos trabalhadores que demanda flexibilidade dos programas e

uso de tecnologias para tornar viável e prático os seus estudos. Em especial, o Grupo Apollo de forma parecida com as IES brasileiras desenvolveu um modelo específico para ofertar seus cursos com base na replicabilidade em escala e com qualidade para um público cada vez maior, o de adultos trabalhadores.

No que tange à questão de atividades de internacionalização, verificou-se que a mobilidade de instituições introduz modificações organizacionais para alinhar a operação conjunta das IES estrangeiras e nacionais. Para a mobilidade de programas, destacam-se os intercâmbios com validação de créditos e de duplos diplomas. O *e-learning* ainda é incipiente nas IES brasileiras estudadas e está sendo incorporado de forma gradual no oferecimento de disciplinas, mas sem nenhuma aplicação formatada para fins de internacionalização. Para as IES que desenvolvem mobilidade de estudantes, o destino principal dos estudantes brasileiros são os países desenvolvidos. A tendência apresentada pelos números de mobilidade de estudantes brasileiros é de crescimento. O crescimento da qualidade acadêmica dos programas educacionais brasileiros pode ser constatado pela maior presença de estudantes dos países ditos de menor representatividade internacional como os países latino-americanos e os países africanos.

A multinacionalização do setor de ensino superior provoca preocupação por parte de algumas autoridades como o MEC e à proposição de leis restritivas ao capital estrangeiro no ensino superior por iniciativa dos deputados federais. Como é colocado pelo Prof. Moura de Castro, o problema de uma suposta invasão estrangeira não existe, de modo que o maior risco é o de o Brasil continuar mantendo sua visão isolacionista em relação ao resto do mundo (CASTRO, 2008). Esse isolamento se reflete nos mais diversos aspectos da vida cotidiana e, quando se considera o setor do ensino superior, os prejuízos são evidentes: dentre outros problemas, as universidades brasileiras primam pela quase completa ausência nas listas das melhores universidades do mundo e as limitações do uso do inglês no ambiente de graduação e de pós-graduação em conjunto com a oferta de cursos com currículos engessados e baixa personalização, limitam os profissionais formados na disputa do mercado global e de maior destaque na produção científica mundial.

6.1 Limitações da pesquisa

A pesquisa realizada encontra limitações e os seus resultados não podem ser generalizados, ainda que possa servir de reflexão sobre o processo de internacionalização de outras IES brasileiras ou estrangeiras. É importante ressaltar que a pesquisa é exploratória e se cumpre a outro objetivo que não a generalização, mas do aprofundamento do conhecimento sobre processos de internacionalização e seus diversos aspectos abordados.

Outra limitação se refere à ausência de participação das IES estrangeiras no conjunto das entrevistas para que se pudesse confrontar as visões sobre os elementos pesquisados juntos às contrapartes brasileiras. Esse problema foi mitigado, de certa forma, pelo fato de estar disponível um bom conjunto de informações públicas acerca das três IES dos EUA, o que foi suficiente para embasar as análises.

Destacam-se alguns dificultadores da pesquisa na obtenção de informações junto às IES brasileiras para poder expor de uma forma mais precisa suas operações. De forma oposta, encontra-se disponível um conjunto razoável de informações públicas sobre as IES dos EUA, mesmo se considerando o caso de organizações que não têm o capital aberto, como o NCC, que é obrigado a prestar contas publicamente por ser uma organização sem fins lucrativos.

6.2 Recomendações para futuras pesquisas

Para a ampliação dos resultados que possam ser obtidos pela replicação da pesquisa, sugere-se que sejam entrevistadas as lideranças responsáveis pela internacionalização das IES estrangeiras envolvidas nos estudos de casos. Além disso, do ponto de vista metodológico, para se avaliarem os resultados obtidos pela organização com a internacionalização das suas atividades, sugere-se a aplicação de uma *survey* para caracterizar a percepção de docentes e estudantes sobre os resultados da internacionalização das IES que participam do estudo de caso.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Edson Pinto de. O negócio da escola de marca. **Valor Econômico**. São Paulo, ano 9, n. 405, 11/07/2008.

ALTBACH, Philip G. *Globalization and the university: myths and realities in an unequal world*. **Tertiary Education and Management**. v. 10, n. 1, p. 3 – 25, 2004. Disponível em <http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/pgs/pdf/Globalization_2004.pdf>. Acesso em: 19/07/2007.

APOLLO GROUP, Inc. - APOLLO. Prospectus Rule 424a. Phoenix: Apollo, 1995. Disponível em: <<http://www.secinfo.com/dsVs6.ad6.htm>>. Acesso em: 20/06/2008

_____. *Annual Report: Form 10-K for 08/31/98*. Phoenix: Apollo, 1998. Disponível em: <<http://www.secinfo.com/dSc2g.7b.htm>>. Acesso em: 20/06/2008

_____. *Annual Report: Form 10-K for 08/31/99*. Phoenix: Apollo, 1999. Disponível em: <<http://www.secinfo.com/dSc2g.69.htm>>. Acesso em: 20/06/2008

_____. *Annual Report: Form 10-K for 08/31/01*. Phoenix: Apollo, 2001. Disponível em: <<http://www.secinfo.com/dsVs6.4F9J9.htm>>. Acesso em: 20/06/2008

_____. *Annual Report: Form 10-K for 08/31/02*. Phoenix: Apollo, 2002. Disponível em: <<http://www.secinfo.com/dsVs6.31Vx.htm>>. Acesso em: 20/06/2008

_____. *Annual Report: Form 10-K for 08/31/03*. Phoenix: Apollo, 2003. Disponível em: <<http://www.secinfo.com/dsVs6.22b6.htm>>. Acesso em: 20/06/2008

_____. *Annual Report: Form 10-K for 08/31/04*. Phoenix: Apollo, 2004. Disponível em: <<http://www.secinfo.com/dsvR3.15Ye.htm>>. Acesso em: 20/06/2008

_____. *Annual Report: Form 10-K for 08/31/05*. Phoenix: Apollo, 2005. Disponível em: <<http://www.secinfo.com/dsVs6.z2Re.htm>>. Acesso em: 20/06/2008

_____. *Annual Report: Form 10-K for 08/31/07*. Phoenix: Apollo, 2007a. Disponível em: <<http://www.secinfo.com/dsVs6.u25u.htm>>. Acesso em: 20/06/2008

_____. *Annual Report: Form 10-K for 08/31/06*. Phoenix: Apollo, 2007b. Disponível em: <<http://www.secinfo.com/dsVs6.31Vx.htm>>. Acesso em: 20/06/2008

_____. Phoenix: 2008. Informações para o Mercado. Disponível em: <<http://phx.corporate-ir.net/phoenix.zhtml?c=79624&p=irof-news&nyo=0>>. Acesso em: 20/06/2008

ARUM, Stephen; VAN DE WATER, Jack. *The need for a definition of international education in U.S. universities*. In: KLAISEK, Charles B. (Ed.). **Bridges to the Futures: Strategies for internationalizing higher education**. Carbondale: Association of International Education Administrators, 1992.

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO DO MEC. Censo do ensino prevê 150 mil matrículas em 2007. **Centro de Comunicação da UFMG**. Belo Horizonte, 13/12/2006. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/online/arquivos/004827.shtml>>. Acesso em: 07/11/2007.

BANCO MUNDIAL. *Higher Education: The Lessons of Experience* - Development in Practice series. Washington: World Bank: 1994.

_____. *Constructing knowledge societies: new challenges for tertiary education*. Washington: World Bank, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2008.

BARNEY, Jay. *Firm resources and sustained competitive advantage*. **Journal of Management**. v. 17, n. 1, p. 99-120, 1991.

BARRETO, Antônio. A internacionalização da firma sob enfoque dos custos de transação. In: ROCHA, Ângela (Org.). **A internacionalização das empresas brasileiras: estudos de gestão internacional**. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

BARTLETT, Cristopher A.; GHOSHAL, Sumantra. *Organizing for worldwide effectiveness: the transnational solution*. **California Management Review**. v. 31, n. 1, p. 54 – 74, outono 1988.

BASHIR, Sajitha. *Trends in International Trade in Higher Education: Implications and Options for Developing Countries*. **The Education Working Paper Series**. Washington, n. 6, 2007.

BAUMANN, Renato (Org). **O Brasil e a economia global**. Rio de Janeiro: Campus, 1996.

BENKLER, Yochai. *The wealth of networks: how social production transforms markets and freed*. New Haven: Yale University, 2007.

BLOM, Andreas; HOLM-NIELSEN, Lauritz; VERNER, Dorte. *Education, earnings and inequality in Brazil, 1982–1998: implications for education policy*. **Policy Research Working Paper**, 2686. Washington, D.C: World Bank, 2001.

BLUMENSTYK, Goldie. *Spanning the Globe: Higher-education companies take their turf battles overseas*. **The Chronicle of Higher Education**. Washington, v. 49, n. 42, p. A21,

27/06/2003. Disponível em: <<http://chronicle.com/free/v49/i42/42a02101.htm>>. Acesso em: 21/06/2008.

BONVENTTI, Rodolfo. Avanço Verde-Amarelo. **Revista Ensino Superior**. São Paulo, ano 10, n.119, agosto de 2008.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996). Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, 23/12/1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 22/09/2007.

BRITTO, Flavio. Entrevista João Leopoldo Samways Filho. **Jornal de Domingo**. Campo Grande, 2007. Disponível em: <<http://www.jornaldedomingo.com.br/entrevista/?id=926>> Acesso em: 11/12/2007.

BUCKLEY, Peter J.; CASSON, Mark. *The future of multinational enterprise*. Londres: Macmillan, 1976.

BUSINESS WIRE. *Apollo Group, Inc. Reports Record Revenues And Earnings For First Quarter Fiscal 1995*. **Business Wire**. 05/01/1995. Disponível em: <http://findarticles.com/p/articles/mi_m0EIN/is_1995_Jan_5/ai_15992105>. Acesso em: 22/06/2008.

CABRAL, Paulo Eduard; DEQUECH, Lira. **UNAES: apontamentos para uma história**. Campo Grande: UNAES, 2005.

CASTRO, Cláudio de M. Faculdade Pitágoras: *A New Phoenix Is Born*. **International Higher Education**. Boston, n. 26, inverno 2002. Disponível em: <http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/News26/text012.htm>. Acesso em: 21/06/2008.

_____. Internacionalização do Ensino Superior: Invasão de Farmacêuticas ou de Marcianos? **Interesse Nacional**. São Paulo, ano 1, n. 1, abr./jun. 2008.

CENTRE FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION - CERI. *Internationalisation and trade in higher education: opportunities and challenges*. Paris: OECD, 2004. Disponível em: <<http://213.253.134.43/oecd/pdfs/browseit/9604061E.PDF>> Acesso em: 09/09/2007.

_____. *Cross-border tertiary education: a way towards capacity development*. Paris: OECD/WorldBank, 2007. Disponível em: <<http://213.253.134.43/oecd/pdfs/browseit/9607071E.PDF>> Acesso em: 12/09/2007.

COOPER, Donald; SCHINDLER, Pamela. **Métodos de pesquisa em administração**. 7. ed. Porto Alegre: Bookman, 2002.

DAVIES, John L. *University strategies for internationalization in different institutional and cultural settings*. In: Bok, P. (Ed.). **Policy and policy implementation in internationalization of higher education**. Amsterdã: European Association for International Education, 1995.

DE WIT, Hans. *Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: a historical, comparative, and conceptual analysis*. Westport: Greenwood Publishing Group, 2002.

DOLLAR, David; COLLIER, Paul Collier. *Globalization, growth, and poverty: building an inclusive world economy*. New York: Oxford University Press, 2001.

DUNNING, John. *The eclectic paradigm of international production: a restatement and some possible extensions*. **Journal of International Business Studies**. v. 19, n. 1, p. 1 – 31, mar. 1988.

EISENHARDT, Kathleen M. *Building theories from case studies research*. **The Academy of Management Review**. v.14, n. 4, p. 532 – 550, 1989.

FACULDADE PITÁGORAS – FP. Informações sobre visão e missão. Belo Horizonte, 2008. <<http://www.faculdadepitagoras.com.br/conheca/missao.asp>>. Acesso em: 19/06/2008.

FERREIRA, Cláudio R. **Um estudo de caso de internacionalização de instituição de ensino por meio de aliança estratégica**. Belo Horizonte, 2005. Dissertação (Mestrado em Administração) - Faculdade de Ciências Econômicas. Universidade Federal de Minas Gerais.

FINA, Erminio; RUGMAN, Alan M. *A test of internalization theory and internationalization theory*. The Upjohn Company. **Management International Review**. v. 36, n. 3, p.199-213, 1996.

FLEURY, Maria Tereza L.; FLEURY, Afonso (Org.). **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

_____. **Internacionalização e os países emergentes**. São Paulo: Atlas, 2007.

FUNDING UNIVERSE. American Fork, 1999. *Apollo Group, Inc*. Disponível em: <<http://www.fundinguniverse.com/company-histories/Apollo-Group-Inc-Company-History.html>>. Acesso em: 20/06/2008.

_____. *Sylvan Learning Systems, Inc*. American Fork, 2001. Disponível em: <<http://www.fundinguniverse.com/company-histories/Sylvan-Learning-Systems-Inc-Company-History.html>>. Acesso em: 17/05/2008.

GIARDINO, Andrea. Anhembi usa BSP para atrair público executivo. **Valor Econômico**. São Paulo, 27/02/2008. Disponível em: <<http://www.valoronline.com.br/ValorImpresso/MateriaImpresso.aspx?tit=Anhembi+usa+BSP+para+atrair+público+executivo&codmateria=4799383&dtmateria=27+02+2008&codcategoria=292>>. Acesso em: 16/05/2008.

HEMAIS, Carlos; HILAL, Adriana. Teorias, paradigmas e tendências em negócios internacionais: de Hymer ao empreendedorismo. In: HEMAIS, Carlos (Org.). **O desafio dos mercados externos**. Rio de Janeiro: Mauad, 2004.

IKEDA, Ana A.; CHANG, Sandra R.S. Análise de Conteúdo: uma experiência de aplicação na pesquisa em comunicação social. **Comunicação & Inovação**. v. 6, n. 11, p. 5-13, jul./dez. 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Sinopse Estatística do Ensino Superior**: graduação 1996. Brasília: INEP, 1997. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em 15/05/2008.

_____. **Sinopse Estatística do Ensino Superior**: graduação 1997. Brasília: INEP, 1998. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em 15/05/2008.

_____. **Sinopse Estatística do Ensino Superior**: graduação 1998. Brasília: INEP, 1999. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em 15/05/2008.

_____. **Sinopse Estatística do Ensino Superior**: graduação 1999. Brasília: INEP, 2000. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em 15/05/2008.

_____. **Sinopse Estatística do Ensino Superior**: graduação 2000. Brasília: INEP, 2001. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em 15/05/2008.

_____. **Sinopse Estatística do Ensino Superior**: graduação 2001. Brasília: INEP, 2002. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em 15/05/2008.

_____. **Sinopse Estatística do Ensino Superior**: graduação 2002. Brasília: INEP, 2003. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em 15/05/2008.

_____. **Sinopse Estatística do Ensino Superior:** graduação 2003. Brasília: INEP, 2004. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em 15/05/2008.

_____. **Censo da Educação Superior 2003: Resumo Técnico.** Brasília: INEP, 2004.

_____. **Sinopse Estatística do Ensino Superior:** graduação 2004. Brasília: INEP, 2005. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em 15/05/2008.

_____. **Sinopse Estatística do Ensino Superior:** graduação 2005. Brasília: INEP, 2006. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em 15/05/2008.

_____. **Sinopse Estatística do Ensino Superior:** graduação 2006. Brasília: INEP, 2007. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em 15/05/2008.

JOHANSON, Jan; VAHLNE, Jan E. *The internationalization process of the firm: a model of knowledge development and increasing foreign market commitment.* **Journal of International Business Studies.** v. 8, n. 1, p. 23-32, 1977.

KAPLAN, Robert; NORTON, David. **Organização orientada para a Estratégia: *The Strategy-Focused Organization.*** Rio de Janeiro: Campus, 2001.

KNIGHT, Jane. *Updating the definition of internationalization.* **International Higher Education Journal.** v.33, n. 3, p. 2 – 3, outono 2003.

_____. *Internationalization remodeled: definition, approaches and rationales.* **Journal of Studies in International Education.** v. 8, n. 1, p. 5 - 31, 2004.

_____. *An internationalization model: responding to new realities and challenges.* In: DE WIT, Hans; JARAMILLO, Isabel Cristina; GARCEL-AVILA, Jocelyne; KNIGHT, Jane (Org.). **Higher education in Latin America: the international dimension.** Washington: World Bank, 2005a.

KROTON EDUCACIONAL. **Prospecto Definitivo de Distribuição Pública Primária e Secundária de Certificados de Depósito de Ações (“Units”) de Emissão da Kroton Educacional.** Belo Horizonte: Kroton, 2007. Disponível em: <http://www.mzweb.com.br/kroton/web/arquivos/Prospecto_Definitivo_CVM_20070803.pdf>. Acesso em: 19/06/2008.

_____. **Divulgação dos resultados 1T08.** Belo Horizonte: Kroton, 2008a. Disponível em: <http://www.mzweb.com.br/kroton/web/conteudo_pt.asp?idioma=0&tipo=7936&conta=28&id_arquivo=59327>. Acesso em: 19/06/2008.

_____. **Divulgação dos resultados 2T08**. Belo Horizonte: Kroton, 2008b. Disponível em: <http://www.mzweb.com.br/kroton/web/conteudo_pt.asp?idioma=0&tipo=7936&conta=28&id_arquivo=72574>. Acesso em: 10/09/2008.

_____. Belo Horizonte: 2008c. Informações para Investidores. Disponível em: <<http://www.kroton.com.br>>. Acesso em: 20/09/2008.

LAUREATE EDUCATION, Inc. **2003 Summary Report**. Baltimore: Laureate, 2004. Disponível em: <http://media.corporate-ir.net/media_files/irol/91/91846/reports/laureateAR03.pdf>. Acesso em: 17/05/2008.

_____. **2004 Annual Report**. Baltimore: Laureate, 2005. Disponível em: <<http://library.corporate-ir.net/library/91/918/91846/items/150939/LaureateAR04.pdf>><http://media.corporate-ir.net/media_files/irol/91/91846/reports/laureateAR03.pdf>. Acesso em: 17/05/2008.

_____. **2005 Annual Report**. Baltimore: Laureate, 2006. Disponível em: <<http://library.corporate-ir.net/library/91/918/91846/items/198054/LaureateAR05.pdf>>. Acesso em: 17/05/2008.

_____. **Annual Report: 10-K Form for 12/31/06**. Baltimore: Laureate, 2007. Disponível em: <<http://www.secinfo.com/d11MXs.uF7d.htm>>. Acesso em: 27/08/2008.

_____. Baltimore, 2008a. **Company Profile**. Disponível em: <<http://www.laureate-inc.com/alCompProfile.php>>. Acesso em: 17/05/2008.

_____. Baltimore, 2008b. **Global Postsecondary Education Market**. Disponível em: <<http://www.laureate-inc.com/GPSEM.php>>. Acesso em: 17/05/2008.

LAUS, Sonia Pereira; MOROSINI, Marília Costa. *Internationalization of higher education in Brazil*. In: DE WIT, Hans; JARAMILLO, Isabel Cristina; GARCEL-AVILA, Jocelyne; (Org.). **Higher education in Latin America: the international dimension**. Washington: World Bank, 2005.

LEITE, Francisco C. T.; MARKS, Allan. *Case Study Research in Agricultural and Extension Education: Strengthening the Methodology*. **Journal of International Agricultural and Extension Education**. v. 12, n. 1, p. 55 – 64, primavera 2005.

LETHBRIDGE, Tiago. O Capitalista de Educação. **Exame**. ed. 859, 16/01/2006. Disponível em: <<http://www.patriainvestimentos.com.br/site/noticias.aspx?Ano=2006&Noticia=107>>. Acesso em: 16/05/2008.

MANDL, Carolina. Laureate quer ter 100% da Anhembi Morumbi até 2013. **Valor Econômico**. São Paulo, 05/12/2005. Disponível em: <<http://www.valoronline.com.br/ValorImpresso/MateriaImpresso.aspx?tit=Laureate+quer+ter+100%+da+Anhembi+Morumbi+até+2013&codmateria=3413286&dtmateria=05+12+2005&codcategoria=95>>. Acesso em: 16/05/2008

_____. Laureate reage ao avanço das rivais com parcerias no Nordeste. **Valor Econômico**. São Paulo, 09/11/2007. Disponível em: <<http://www.valoronline.com.br/ValorImpresso/MateriaImpresso.aspx?tit=Laureate+reage+a+o+avanço+das++rivais+com+parcerias+no+Nordeste+&codmateria=4631970&dtmateria=09+11+2007&codcategoria=84>>. Acesso em: 16/05/2008.

MANDL, Carolina; GIARDINO, Andrea. Anhembi Morumbi quer oferecer cursos no exterior com preços de Brasil. **Valor Econômico**. São Paulo, 01/03/2006. Disponível em: <<http://diplomaticas.blogspot.com/2006/03/246-concorrencia-sempre-boa-mesmo-na.html>>. Acesso: 25/06/2008.

MERTON, Robert. K.; FISKE, Marjorie; KENDALL, Patricia L. *The focused interview*. Nova Iorque: Free Press, 1956.

MILLS, John; PLATTS, Ken; BOURNE, Michael; RICHARD, Huw. *Competing through competences*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

MIURA, Irene Kazumi. **O processo de internacionalização da Universidade de São Paulo**: um estudo de três áreas do conhecimento. Ribeirão Preto, 2006. 365f. Tese (Livre Docência em Administração) - Faculdade de Economia, Administração de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo.

NEGRI, Antônio; HARDT, Michael. **Império**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

ONU. Conferência das Nações Unidas sobre Organização Internacional. **Carta das Nações Unidas**. São Francisco, 26/06/1945. Disponível em: <<http://www.un.org/aboutun/charter/index.html>>. Acesso em: 12/07/2007.

PARAJARA, Fabiana. As multinacionais do ensino. **Isto É Dinheiro**. São Paulo, 19/02/2003. Disponível em: <http://www.terra.com.br/istoedinheiro/286/negocios/286_ensino.htm>. Acesso em: 21/06/2008.

PENROSE, Edith T. *The theory of the growth of the firm*. Oxford: Oxford University Press, 1959.

PEREIRA JÚNIOR, Luiz C. **Empreendedores do Ensino superior**. São Paulo: Segmento, 2005.

PIMENTA, Ricardo D.; DUARTE, Roberto G. O processo de internacionalização de Escolas de Negócios: o caso da Fundação Dom Cabral. *In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - ENANPAD*, 31, 2007, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2007.

PITÁGORAS. Disponibiliza informações sobre a Rede Pitágoras. Disponível em: <<http://www.pitagoras.com.br/#ontem>>. Acesso em: 19/06/2008.

PRAHALAD, Coimbatore K.; HAMEL, Gary. *The Core Competence of the Corporation*. **Harvard Business Review**. v. 68, n. 3, p. 79-93, maio/jun. 1990.

QIANG, Zha. *Internationalization of higher education: towards a conceptual framework*. **Policy Futures in Education**. v. 1, n. 2, p. 248 – 270, 2003.

RAIKHY, P. S. (2002). *Trade in education under the WTO policy regime: Implications for India*. In: K. B. Powar (Ed.). **Internationalization of higher education**. New Delhi: Association of Indian Universities, 2002, p. 127-133.

RANIERI, Nina B.S. Aspectos Jurídicos da Autonomia Universitária no Brasil. In: STEINER, João; MALNIC, Gerhard (Org). **Ensino Superior: Conceito e Dinâmica**. São Paulo: Edusp, 2006.

RODRIGUES, Gabriel M. **Se não foi a primeira, não foi a segunda**. São Paulo: Editora Anhembi Morumbi, 2005.

RUDZKI, Romuald E. *The strategic management of internationalization: towards a model of theory and practice*. 220f. Tese (Doutorado em Educação) – School of Education. University of Newcastle upon Tyne, 1998.

RUGMAN, Alan M. *Inside the multinationals: The economics of internal markets*. New York: Columbia University Press, 1981.

RUGMAN, Alan; VERBEKE, Alain. *A note on the transnational solution and the transaction cost theory of multinational strategic management*. **Journal of International Business Studies**. v. 23, n. 4, p. 761-771, quarto trimestre 1992.

_____. *Subsidiary-Specific advantages in multinational enterprises*. **Strategic Management Journal**. v. 22, n. 3, p. 237-250, março 2001.

SCHEVITZ, Tanya. *Stark lesson as São Francisco college closes*. **São Francisco Chronicle**. São Francisco, p. B-1, 20/06/2008. Disponível em: <<http://www.sfgate.com/cgi-bin/article.cgi?f=/c/a/2008/06/20/BA9T117L9D.DTL>>. Acesso em: 25/08/2008.

SELLTIZ, C. et al (Org). **Método de Pesquisa nas Relações Sociais**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1960.

SILVAN LEARNING SYSTEM, Inc. *1998 Annual Report*. Baltimore: Silvan, 1999. Disponível em: <http://www.corporate-ir.net/media_files/nsd/slvn/Reports/slvn_ar98.pdf>. Acesso em: 17/05/2008.

_____. *1999 Annual Report*. Baltimore: Silvan, 2000. Disponível em: <http://www.corporate-ir.net/media_files/nsd/slvn/Reports/slvn_ar99.pdf>. Acesso em: 17/05/2008.

_____. *2000 Annual Report*. Baltimore: Silvan, 2001. Disponível em: <http://media.corporate-ir.net/media_files/irol/91/91846/reports/slvn_ar00.pdf>. Acesso em: 17/05/2008.

_____. *2001 Annual Report*. Baltimore: Silvan, 2002. Disponível em: <http://media.corporate-ir.net/media_files/irol/91/91846/reports/slvn_2001ar.pdf>. Acesso em: 17/05/2008.

_____. *2002 Annual Report*. Baltimore: Silvan, 2003. Disponível em: <http://media.corporate-ir.net/media_files/irol/91/91846/reports/2002AnnualReport.pdf>. Acesso em: 17/05/2008.

SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO S.A. – SEB. **Prospecto definitivo de distribuição pública primária e secundária de certificados de depósito de ações (“Units”) de emissão do SEB S.A.**. São Paulo: SEB, 2007.

SMITH, Matthew. *New College Out of Money: Teachers Unpaid, Not Teaching*. **São Francisco Weekly**. São Francisco, 13/02/2008. Disponível em: <<http://www.sfweekly.com/2008-02-13/news/new-college-out-of-money-teachers-unpaid-not-teaching/full>>. Acesso em: 25/08/2008.

SODERQVIST, Minna. *Internationalization and Its Management at Higher Education Institutions: Applying Conceptual, Content and Discourse Analysis*. Helsinque: Helsinki School of Economics, 2002.

STEWART, Thomas A. **Capital intelectual: A nova vantagem das empresas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

UNAES Notícias. Campo Grande, 02/06/2005. UNAES estabelece Albert Fishlow. Disponível em: <<http://www.unaes.br/noticias/ver.asp?cod=5727>> Acesso em: 29/06/2008.

_____. Campo Grande, 02/06/2006a. UNAES estabelece parceria com faculdade americana. Disponível em: <<http://www.unaes.br/noticias/ver.asp?cod=5727>> Acesso em: 29/06/2008.

_____. Campo Grande, 11/08/2006b. UNAES e NCC assinam convênio de intercâmbio acadêmico. Disponível em: <<http://www.unaes.br/noticias/ver.asp?cod=6447>> Acesso em: 29/06/2008.

_____. Campo Grande, 15/08/2006c. Convênio UNAES e *New College* é apresentado aos professores da instituição nos EUA. Disponível em: <<http://www.unaes.br/noticias/ver.asp?cod=6485>> Acesso em: 29/06/2008.

_____. Campo Grande, 16/08/2006d. Cônsul geral do Brasil em Nova Iorque recebe o pró-reitor da UNAES. Disponível em: <<http://www.unaes.br/noticias/vers.asp?cod=6488>> Acesso em: 29/06/2008.

_____. Campo Grande, 17/08/2006e. Internacionalização da UNAES é tema em reunião da ONU. Disponível em: <<http://www.unaes.br/noticias/ver.asp?cod=6509>> Acesso em: 29/06/2008.

_____. Campo Grande, 27/09/2006f. UNAES recebe visita de Diretores do *New College of California*. Disponível em: <<http://www.unaes.br/noticias/ver.asp?cod=6843>> Acesso em: 29/06/2008.

_____. Campo Grande, 10/10/2006g. Entrevista com o presidente do *New College of California*. Disponível em: <<http://www.unaes.br/noticias/ver.asp?cod=6947>> Acesso em: 29/06/2008.

_____. Campo Grande, 16/10/2006h. UNAES amplia intercâmbio internacional da instituição. Disponível em: <<http://www.unaes.br/noticias/ver.asp?cod=6954>> Acesso em: 29/06/2008.

_____. Campo Grande, 21/11/2006i. Reitor da UNAES participa do programa Roda Viva da TVE Regional. Disponível em: <<http://www.unaes.br/noticias/ver.asp?cod=7282>> Acesso em: 29/06/2008.

_____. Campo Grande, 16/01/2007a. Reitor da UNAES tem importantes encontros em São Francisco. Disponível em: <<http://www.unaes.br/noticias/ver.asp?cod=7803>> Acesso em: 29/06/2008.

_____. Campo Grande, 17/01/2007b. UNAES e Uniderp mantêm contatos políticos e educacionais para brasileiros nos EUA. Disponível em: <<http://www.unaes.br/noticias/ver.asp?cod=7809>> Acesso em: 29/06/2008.

_____. Campo Grande, 22/01/2007c. UNAES se prepara para começar ano letivo de 2007 com muitas novidades. Disponível em: <<http://www.unaes.br/noticias/ver.asp?cod=7837>> Acesso em: 29/06/2008.

_____. Campo Grande, 21/03/2007d. UNAES terá representação brasileira no *New College of California*, nos EUA. Disponível em: <<http://www.unaes.br/noticias/ver.asp?cod=8443>> Acesso em: 29/06/2008.

_____. Campo Grande, 19/04/2007e. UNAES recebe visita de representante do *New College of California*. Disponível em: <<http://www.unaes.br/noticias/ver.asp?cod=8929>> Acesso em: 29/06/2008.

_____. Campo Grande, 03/08/2007f. Intercambiários da UNAES visitam diretora do *Eco Dwelling*. Disponível em: <<http://www.unaes.br/noticias/ver.asp?cod=9771>> Acesso em: 29/06/2008.

UNESCO. **Ensino superior:** reforma mudança e internacionalização – Anais. Brasília: UNESCO Brasil / SESU, 2003.

_____. *Higher education in a globalized society*. Paris: UNESCO, 2004.

UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS. *Global education digest 2007:* comparing education statistics across the world. Montreal: UNESCO, 2007.

UNITED STATES DEPARTMENT OF THE TREASURY – U.S. TREASURY. **IRS 990 FORM:** *New College of California 2004*. Washington: USDT, 2005. Disponível em: <http://upload.wikimedia.org/wikipedia/en/6/64/2004_newcollege_990.pdf>. Acesso em: 11/06/2008

UNIVERSIA. 10/11/2005. Anhembi Morumbi decide virar uma S/A. Disponível em: <http://www.universia.com.br/html/noticia/noticia_clipping_cgigf.html>. Acesso em: 15/12/2007.

UNIVERSIDAD EUROPA DE MADRID – UEM. Madrid, 2008. Disponível em: <<http://www.uem.es/es/oferta-academica/postgrado/escuelas-de-postgrado/escuela-de-estudios-universitarios-real-madrid>>. Acesso em: 11/06/2008.

UNIVERSIDADE ANHEMBI MORUMBI - UAM. São Paulo: 2007. Filosofia de Atuação. Disponível em: <<http://portal.anhembi.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=119>>. Acesso em: 16/05/2008

_____. São Paulo: 2008. *International Office*. Disponível em: <<http://internacional.anhembi.br/index.php?broadband=false>>. Acesso em: 16/05/2008

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - USP. **Anuário Estatístico USP 2006:** base de dados 2005. São Paulo: 2006. Disponível em: <<http://sistemas.usp.br/anuario/>>. Acesso em: 12/08/2008.

_____. São Paulo, 2008b. Informações sobre a USP. Disponível em: <<http://www4.usp.br/index.php/a-usp>>. Acesso em: 12/08/2008.

_____. São Paulo, 2008a. Números da USP. Disponível em: <<http://www4.usp.br/index.php/usp-em-numeros>>. Acesso em: 12/08/2008.

UNITED STATES DEPARTMENT OF THE TREASURY – U.S. TREASURY. **IRS 990 FORM: New College of California 2004**. Washington, D.C.: 2005. Disponível em: <http://upload.wikimedia.org/wikipedia/en/6/64/2004_newcollege_990.pdf>. Acesso em: 11/06/2008

_____. **IRS 990 FORM: New College of California 2005**. Washington, D.C.: 2006.

TIMES HIGHER EDUCATION. Disponibiliza informações sobre educação, recursos e trabalhos universitários. Londres, 2004. Disponível em: <<http://www.timeshighereducation.co.uk>>. Acesso em: 20/05/2008.

VAN DER WENDE, Marijk. *Missing links: the relationship between national policies for internationalisation and those for higher education in general*. In: KALVEMARK, Torsten; VAN DER WENDE, Marijk (Ed.) **National Policies for the Internationalisation of Higher Education in Europe**. Estocolmo: Swedish National Agency for Higher Education, 1997.

WERNER, Steve. *Recent developments in international management research: A Review of 20 Top Management Journals*. **Journal of Management**. v. 28, n. 3, p. 277-305, 2002.

WESTERN ACCREDITATION OF SCHOOLS AND COLLEGES – WASCC. **Commision Action Letter**. Alameda: 2008. Disponível em: <http://en.wikipedia.org/wiki/New_College_of_California>. Acesso em: 10/04/2008

WILLIAMSON, Oliver E. **Markets and Hierarchies: Analysis and Antitrust Implications**. New York: Free Press, 1975.

_____. **The economic institutions of capitalism**. New York: Macmillan, 1985.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YOUNG, Owen. **The internacionalisation of financial services firms**. Sidney, 2007. 328f. Tese (Doutorado em Administração) - The Australian Graduate of School Management, The University of New South Wales, and The University of Sidney. Disponível em: <<http://www.library.unsw.edu.au/~thesis/adt-NUN/uploads/approved/adt-NUN20070912.122314/public/01front.pdf>>. Acesso em: 11/10/2007.

APÊNDICE

APÊNDICE 1 – MODELO DE PROTOCOLO BÁSICO PARA OS ESTUDOS DE CASO

APÊNDICE 2 – HISTÓRICOS COMPLETOS DA UNAES

APÊNDICE 3 – HISTÓRICOS COMPLETOS DA UAM

APÊNDICE 4 – HISTÓRICOS COMPLETOS DA FACULDADE PITÁGORAS

APÊNDICE 1 – MODELO DE PROTOCOLO BÁSICO PARA OS ESTUDOS DE CASO

PROTOCOLO DO ESTUDO DE CASO

Projeto de Pesquisa: Mapeando os caminhos da internacionalização de IES do Brasil

1. Objetivos do Estudo

- Compreender como ocorre o processo de internacionalização de uma IES brasileira
- Articulação de quadro referencial com base nos conceitos de Globalização e Internacionalização do Ensino Superior, Internacionalização de Empresas e do campo de Ensino Superior Internacional

2. Procedimentos Metodológicos

Pesquisa de natureza exploratória e qualitativa com emprego do método de estudo de caso.

3. Organizações Estudadas

- Centro Universitário de Campo Grande (Campo Grande, MS) e New College of California (São Francisco, Califórnia, EUA)
- Universidade Anhembi Morumbi (São Paulo, SP) e rede internacional de universidades Laureate (Baltimore, MD, EUA)
- Faculdade Pitágoras (Belo Horizonte, MG) e grupo Apollo (Phoenix, AZ, EUA), em uma primeira fase, de internacionalização, e uma segunda fase, de estabelecimento de convênios.
- Convênios estabelecidos pela Universidade de São Paulo (São Paulo, SP)

4. Unidade de Análise

São as atividades de internacionalização desenvolvidas pelas IES Nacional e a IES Estrangeira

5. Técnicas de Pesquisa

São empregadas as seguintes técnicas de pesquisa: levantamento de documentos, entrevistas semi-estruturadas e observação direta.

6. Instrumentos de Coleta de Dados

Para a realização das entrevistas, foi estruturado um questionário com base nos referenciais teóricos pesquisados, documentos internos e externos da organização, informações e artigos da mídia especializada em educação e negócios, bem como de associações do setor da educação superior.

7. Procedimentos de Campo

- Agendamentos prévios das reuniões e da entrega de materiais complementares pedidos sobre as atividades da IES.
- Gravação das entrevistas realizadas.
- Transcrição das entrevistas realizadas.

8. Questões para levantamento de documentos, roteiros das entrevistas e observações

Parte 1 – Caracterização da empresa e posicionamento competitivo

Dados das Organizações	<p>Nome da Instituição Brasileira Localização da sede:</p> <p>Faturamento 2007 ou 2006: Número de alunos graduação: Número de alunos pós-graduação: Número de professores: Número de funcionários: Número de <i>campi</i>: Cursos mais procurados: Organograma: Núcleos de apoio:</p>	<p>Nome da Instituição Estrangeira Localização da sede:</p> <p>Faturamento 2007 ou 2006: Número de alunos graduação: Número de alunos pós-graduação: Número de professores: Número de funcionários: Número de <i>campi</i>: Cursos mais procurados: Organograma: Núcleos de apoio:</p>
Entrevistados (Proposta)	1. 2.	
Histórico	- Quais foram as principais fases históricas das IES Nacional e Estrangeira: fundação, momentos de <i>turning point</i> e pessoas-chave?	
Setor de atividades	<p>- Cenário competitivo, principais atores, públicos atendidos, crescimento do mercado para a IES nacional e estrangeira?</p> <p>- Em que estágio se encontra as IES estrangeiras no mercado mundial e no brasileiro?</p> <p>- Avaliava-se a competição no setor em termos internacionais ou se possuía alguma referência de prática internacional interessante?</p> <p>- Utilizou-se algum indicador internacional para comparação de desempenho com outras IES como: professores/alunos, mensalidade/aluno, número de alunos/IES, mobilidade de estudantes/ano etc.?</p>	
Visão, Missão e Valores	- Qual é a visão da IES nacional? Como é declarada a sua missão?	

	- Qual é a visão da IES estrangeira? Como é declarada a sua missão?
Estrutura societária	- Como se encontra a estrutura societária da IES nacional após a internacionalização? E da IES estrangeira?

Parte 2 – Aplicação do referencial de internacionalização/globalização da educação superior

Orientações dos organismos multilaterais	- Foi observado algum referencial internacional como UNESCO, Banco Mundial ou OCDE para a formulação da estratégia de internacionalização da IES estrangeira e da IES nacional?
Papel da educação superior no cenário global	- Quais são as visões da IES Estrangeira e Nacional sobre o papel da educação superior na sociedade do conhecimento e de desenvolvimento dos países? - Quais são as suas tendências?
Visão sobre internacionalização da educação superior	- Como as IES estrangeira e nacional avaliam a questão da internacionalização de ensino superior? Qual é a visão sobre o tema?
Internacionalização x Globalização	- Como foi avaliada a escolha entre realizar extensão internacional de atividades através de convênios e parcerias <i>versus</i> uma atuação mais direta com foco no local e na produção mais centralizada de valores?
Nova relação do Estado e dos provedores privados	- Para onde apontam as mudanças nas relações entre o Estado Brasileiro e as IES particulares? E considerando as IES particulares estrangeiras? - Foi avaliada alguma conjuntura internacional ou nos EUA dessa mudança?
Riscos da internacionalização	- Existe risco de neocolonialismo ou de dependência das IES brasileiras em relação às IES dos países desenvolvidos em função da internacionalização?
Liberalização dos serviços	- Qual são as expectativas das IES nacional e estrangeira em relação à liberalização dos serviços educacionais pelo GATS/OMC ?

Parte 3 – Aplicação do referencial de internacionalização de empresas

Estratégia de internacionalização	- Havia uma estratégia deliberada ou formalizada para a internacionalização da IES Estrangeira e da Nacional? - Como ocorreu o processo de definição da estratégia de internacionalização? Quais são os pontos principais desta estratégia? - Existe alguma estratégia específica para graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão?
Histórico do processo de internacionalização	- Quais são os históricos relativos a atividades internacionais da IES nacional e da IES estrangeira? - Quais são os principais desafios? Quais elementos são os catalisadores? Quais são os obstáculos? Quais são os principais benefícios obtidos pelo processo?
Vantagens Específicas do País (CSA)	- Quais são as vantagens associadas para a IES estrangeira investir no Brasil ou a IES nacional investir no exterior? - Como se avaliou o país escolhido em relação aos outros? vantagens de país – acesso mercado americano/taxa de crescimento, certificação internacional, dupla diplomação, cursos em língua inglesa, vantagens oferecidas pelo país “hospedeiro”, superação de barreira legal ou técnica .
Vantagens Específicas da Firma (FSA)	- Quais são as vantagens associadas para a IES estrangeira investir na IES nacional? No caso inverso, quais são as vantagens associadas para a IES nacional investir na IES estrangeira? - Como se avaliou a IES escolhida para internacionalização em relação às

	<p>outras potenciais candidatas?</p> <p>vantagens da firma – competência em modelar o ensino, modelo de gestão, modelo de negócios, acesso a carteira de estudantes, acesso a conhecimento, competência em pesquisa</p>
Competências Organizacionais (FSA)	- Quais são as competências organizacionais da IES estrangeira e da IES nacional que permitem a execução da estratégia formulada? Quais são as competências reconhecidas pelos acadêmicos e pela sociedade que diferenciam a IES estrangeira e a IES nacional de seus concorrentes?
Competências Organizacionais (FSA)	- Quais são os principais recursos coordenados pelas competências das IES estrangeira e IES nacional (recursos financeiros, recursos humanos, tecnologia, instalações, rede etc.)?
Competências Organizacionais (FSA)	- Quais as competências específicas que permitiram/impulsionaram a internacionalização do IES estrangeira ou da IES nacional? Quais competências que podiam ser trocadas entre as IES estrangeira e as IES nacional?
Transferência de FSA-CSA	- Como ocorreu a transferência de conhecimento gerencial e de gestão acadêmica entre a IES Estrangeira e a IES Nacional?
Modo de entrada	- Avaliaram-se outros modos de entrada além do IDE, como convênios, exportação de programas educacionais, educação a distância?
Matriz – subsidiária	- Como se realiza o relacionamento da IES estrangeira e a IES nacional? O que compete a cada papel? Qual é o grau de controle e coordenação das atividades entre IES estrangeira e a IES nacional? - Pode-se caracterizar uma relação entre matriz e subsidiária?
Aprendizagem Organizacional	- Quais as principais lições aprendidas pela IES estrangeira e pela IES nacional em seu processo de internacionalização?
Aprendizagem Organizacional	- O processo de aquisição da IES nacional ou estrangeira funcionou como uma etapa de um processo gradual, de integração e uso de conhecimento sobre operações em outros países?
Cultura Organizacional	- Há dificuldades decorrentes de orientações culturais diferentes entre brasileiros e norte-americanos?

Parte 4 – Aplicação do referencial de internacionalização da educação superior*

Histórico dos modos de mobilidade	- Qual é o atual estágio e as atividades inclusas nos modos de mobilidade de pessoas (estudantes/acadêmicos), programas (módulos internacionais, educação a distância) e instituições (aquisições)?
Mobilidade de estudantes	- Quantos estudantes são enviados para o exterior? Quantos são recebidos? Quais são as principais origens? Quais são os principais destinos? Quais cursos se destacam mais com a internacionalização?
Mobilidade de docentes	- Quantos professores são enviados ao exterior? Quantos são recebidos? Quais são os principais destinos? Quais são as principais origens? Quais cursos são mais envolvidos?
Mobilidade de programas	- Quais são os programas educacionais internacionais mais utilizados? Os intercâmbios prevêm validação de créditos para os estudantes? - Como são feitas as escolhas dos parceiros para celebração de convênios? Existe algum mecanismo de exclusividade nos termos? - Qual é a estratégia de implementação desses mecanismos e como os cursos são escolhidos?
Mobilidade de programas	- Como se avaliou a questão da educação a distância para internacionalização? Existe alguma atividade de educação a distância para internacionalização?

	Quais são os resultados obtidos?
Mobilidade de programas: estrutura organizacional	- Quais eram as estruturas organizacionais envolvidas com a internacionalização no IES Estrangeira/FP? Quais eram as estruturas que apoiavam a integração do aluno estrangeiro, a IES e a cultura local?
Cooperação científica	- Foi estabelecido ou está sendo realizada a cooperação em projetos de pesquisa, conferências ou seminários internacionais?
Alinhamento cultural e estratégico	- Estão sendo desenvolvidas ações para estimular o corpo discente e docente a participar de forma ativa e contribuir no processo de internacionalização?
Políticas Públicas	- Os órgãos governamentais como MEC, Capes, CNPq desempenharam algum papel no processo de internacionalização da FP/IES estrangeira?
Política de Relações Exteriores	- A internacionalização ocorreu no âmbito de algum acordo firmado entre países?

* As questões organizacionais que tratam da internacionalização das IES da Parte 3 são as mesmas que seriam tratadas pela mobilidade de instituições, pois essa praticamente corresponde a um Investimento Direto Estrangeiro (IDE) conforme relatório da OCDE (2004)

ÂPENDICE 2 – HISTÓRICOS COMPLETOS DA UNAES

1. Histórico completo da UNAES

Pode-se caracterizar quatro grandes fases nos 13 anos de história da UNAES de Campo Grande (MS): i) a estruturação da FIC-UNAES, de 1994 a 1997; ii) a construção da identidade e afirmação da UNAES, de 1997 a 2002; iii) a transição para Centro Universitário, de 2002 a 2005; e iv) a consolidação como Centro Universitário e a venda para o Grupo Anhanguera, de 2005 a 2007.

Em 1994, ocorre o início das atividades das Faculdades Campo Grande (FIC), que possui como mantenedora a União da Associação de Educação Sul-Matogrossense – UNAES. Naquele ano, começaram a funcionar os cursos de Pedagogia, Direito, Ciências Econômicas e Ciências Contábeis (CABRAL, 2005). Um fato particular marcou o surgimento da FIC. Sem poder abrir novos cursos para atender à demanda crescente por cursos superiores na cidade de Campo Grande (Mato Grosso do Sul – MS), em função do processo de credenciamento de outra IES em universidade, o grupo familiar decidiu instituir uma nova faculdade para superar as limitações impostas pela legislação.

Um traço marcante desse período que se incorporou à identidade da instituição foi o fato de o acadêmico ter contato direto com o diretor e os professores. A UNAES, em todo seu período de existência, foi uma instituição muito próxima às pessoas de sua comunidade, com muitos meios para desenvolver uma interação interpessoal bastante estreita e estimular a aproximação das pessoas em torno dos objetivos institucionais. A implantação do curso de Administração em 1996 configurava a vocação institucional para ciências sociais aplicadas.

Em 1997, ao final de todo um processo de estruturação, ocorrem mudanças no quadro dirigente, com o Prof. João Leopoldo Samways Filho assumindo a direção geral da UNAES. O então diretor passa a imprimir um estilo de administração arrojado, marcado por traços de vanguarda no mercado local e com reflexos nas diferentes esferas institucionais. A própria juventude do reitor passou a marcar as diferentes formas de apresentação da instituição junto ao público: relacionamento direto com os acadêmicos, linguagem jovem e moderna nas peças de publicidade para atrair um público mais jovem e parceria com segmentos expressivos da sociedade local para aumentar sua inserção através de duas linhas de ação. Em uma, buscava-

se aproximar a academia das esferas governamentais e do mercado por meio de convênios e parcerias com órgãos públicos e instituições privadas. Na outra, realizavam-se campanhas solidárias, visando ao atendimento de diferentes segmentos carentes e envolvendo os estudantes para que pudessem exercitar sua solidariedade e desenvolver sua consciência social.

Ao final desse período de construção de identidade, em 2001, a UNAES se afirma ao lançar o projeto de sede própria, pois funcionava em instalações antigas de outra instituição que pertencia ao CESUP. As novas instalações permitiriam uma avaliação favorável e diferenciada das condições de oferta da instituição.

O protocolo do pedido foi feito em 6 de setembro de 2002. O processo de análise documental e verificação *in loco* das informações duraram dois anos e meio, sendo que, ao final, o Conselho Nacional de Educação credenciou a UNAES como centro universitário. Relata-se que, durante o período em que o processo tramitou, não foi mantida uma expectativa passiva; pelo contrário, desenvolveu-se uma intensa atividade que demonstrava o amadurecimento institucional. Foram ainda mais intensificadas as relações com a comunidade, sendo assinalado um aumento das atividades de extensão nesse período.

Foi dado incentivo institucional para algumas atividades de pesquisa que versavam sobre diferentes temas de importância regional, tais como: fenômenos de troca entre as sociedades que convivem nas fronteiras secas entre o Brasil, Paraguai e Bolívia; desenvolvimento de *software* educacional para o processo de alfabetização; contribuição da pós-graduação *lato sensu* para os profissionais do Mato Grosso do Sul; estudo dos efeitos da regulação econômica realizada por agências locais de serviços públicos; construção de índice de preços ao consumidor, dentre outras.

Outro setor que ganhou importância nesse período foi a pós-graduação *lato sensu*. Os diversos cursos de especialização nos campos da Administração, da Pedagogia e do Direito em suas diferentes temáticas também foram oferecidos de forma descentralizada em cidades do interior do Mato Grosso do Sul, facilitando o acesso dos profissionais à educação continuada.

Destaca-se, nesse período e na avaliação do credenciamento, a estrutura pedagógica e de gestão da UNAES. A instituição formou uma grande competência na área de Pedagogia que

funcionou como estruturadora dos outros cursos de graduação, estimulando a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade dos campos de conhecimento oferecidos. O curso de Pedagogia obteve três notas “A” consecutivas no Exame Nacional de Cursos em 2001, 2002 e 2003. Os outros cursos também foram bem avaliados. Foram também realizadas revisões dos currículos, objetivando-se a incorporação de inovações tecnológicas e de novas metodologias de ensino como a educação a distância.

Em 20 de abril de 2005, foi manifestado de forma favorável o pleito de credenciamento da UNAES como centro universitário pela comissão de avaliação designada pelo MEC-INEP (CABRAL, 2005):

O argumento de CREDENCIAMENTO da UNAES – Faculdade de Campo Grande para Centro Universitário está calcado na consistência de sua gestão acadêmico-administrativa, pela sua capacidade financeira apoiado pelo seu Regimento, seu PDI, e na relevância das atividades fins de ensino, práticas de investigação e extensão, prestando serviço de Ensino superior a comunidade de Mato Grosso do Sul. E considerando, ainda o caráter pluricurricular da IES, a excelência do ensino oferecido comprovada pela análise realizada, pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidos à comunidade escolar, a comissão de avaliação institucional, através da visita *in loco* (4 dias) e da análise documental (10 dias) e da reunião com todos os setores da IES, RECOMENDA O CREDENCIAMENTO DA UNAES – Faculdade de Campo Grande para CENTRO UNIVERSITÁRIO.

É mencionada a originalidade institucional da UNAES no relatório final pela Conselheira Redatora do processo, Profa. Dra. Marilena Chauí, com a seguinte afirmação:

Tem seu foco principal na área de Pedagogia e esta opera como estruturadora dos demais cursos, garantindo a verdadeira interdisciplinaridade à instituição. Além disso, graças ao papel da área de Pedagogia, realiza-se um trabalho contínuo de nivelamento dos estudantes, de maneira a assegurar seu desenvolvimento para que possam acompanhar os cursos escolhidos e concluí-los com bom aproveitamento.

Em 16 de março de 2005, o voto da relatora foi aprovado pela Câmara de Ensino superior e, no dia 20 de abril daquele ano, foi publicada a portaria do MEC concedendo o credenciamento de “centro universitário”. Dessa forma, se encerra o período de transição e se inicia, em meados de 2005, a consolidação da UNAES como centro universitário, juntamente com seu processo de internacionalização com participação no controle acionário do New College of California (NCC) e sua aquisição em 2007 pela Anhanguera Educacional. Com o credenciamento, a UNAES tem assegurada a sua autonomia e agilidade para reger e conduzir

seu processo de expansão e consolidação de cursos de graduação e de pós-graduação, bem como fixar o número de vagas e os períodos de funcionamento.

A UNAES novamente entra em um processo de planejamento mais estruturado para identificar e desenvolver suas ações futuras, inclusive realizando um seminário de planejamento estratégico em 2005. O planejamento está direcionado para o crescimento da UNAES na oferta de cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu*, de projetos de extensão e de educação a distância.

Dentro do processo de planejamento estratégico, a declaração da missão da UNAES é

educar, produzir e socializar o conhecimento técnico, científico e cultural, para assegurar a formação de cidadãos e profissionais comprometidos com a ética, a justiça social e o combate à violência e às desigualdades, aptos a construir a melhoria da qualidade de vida da sociedade, foram sugeridos aos profissionais quatro eixos de pesquisa.

A pós-graduação *lato sensu* apresentou um grande foco de crescimento nesse período, ganhando uma diretoria própria para conferir agilidade no processo de implantação de novos cursos e de controle de qualidade do ensino. Dessa forma, um organograma simples da UNAES se baseia em um Conselho Universitário com uma Reitoria e três Pró-Reitorias: Acadêmica (Diretoria de Graduação e Pós-Graduação), Pesquisa e Extensão, e Administrativa.

Em junho de 2005, a UNAES possuía dez cursos de graduação, 16 cursos de pós-graduação *lato sensu* e 14 cursos de extensão de curta e longa duração. Os acadêmicos de graduação eram em torno de 2,1 mil, regidos por 156 professores. Nos cursos de pós-graduação, o número de estudantes era de aproximadamente 500 e o número de professores correspondia a 85. Estudavam nos cursos de extensão cerca de 230 pessoas, e 162 funcionários contribuíam para o funcionamento da UNAES. Ainda eram oferecidos sete laboratórios de informática, três laboratórios para outras utilidades e 61 salas de aula.

Com visão na necessidade da aprendizagem de línguas para sua comunidade, a UNAES passou a oferecer, a partir de agosto de 2005, um centro de idiomas, com três cursos em todos os níveis de proficiência: inglês, francês e espanhol.

A UNAES também foi credenciada pelo MEC para oferecer ensino a distância em setembro de 2005, durante o período de cinco anos. O primeiro curso oferecido foi o de pós-graduação *lato sensu* em Gestão de Projetos e Negócios. Com base na legislação vigente, o curso seria semipresencial, pois a avaliação deveria ser feita presencialmente na instituição.

No começo de 2006, a UNAES oferecia mais oito novos cursos, totalizando 18 cursos de graduação. Foram ampliadas as vagas dos cursos de Administração e Relações Internacionais e oferecidos 34 cursos de pós-graduação com destaque para as seguintes áreas do conhecimento: Direito; Ciência da Computação; Educação; Economia e Ciência Contábeis; Administração; Lingüística, Letras e Artes; Engenharia de Produção; Relações Internacionais; Psicologia e Saúde.

Em 2007, foram oferecidos 16 cursos, com destaque para os cursos do setor de serviços com grande demanda regional: *Design* de Moda, Hotelaria, Gestão de Seguros, Gestão Mecânica de Automóveis e Desenvolvimento *Web*. Dentro do mesmo conceito, a UNAES traz novas opções de tecnologia, nas áreas de Gestão Imobiliária, Secretariado Executivo, Planejamento Ambiental e Gestão Pública. A UNAES também lançou, nesse ano, um programa de educação a distância. Em 2007, os cursos de Ciência da Computação, Tecnologia em Sistema para Internet e Relações Internacionais tiveram 20% da matriz curricular oferecida nesse sistema.

Em outubro de 2007, a Anhanguera Educacional adquiriu 100% da UNAES em conjunto com a UNIDERP, pertencentes ao mesmo grupo familiar, sendo que o valor do negócio alcançou R\$ 267 milhões. A UNAES foi avaliada em R\$ 20 milhões. As variáveis consideradas economicamente para avaliação da UNAES foram: receita líquida prevista para 2007 de R\$ 13,1 milhões, que gerou uma relação *Enterprise Value (EV)*/Receita Líquida de 1,5 e número de alunos em torno de 3,5 mil, o que gerou um EV/aluno de 5,7.

2. Histórico completo do processo de internacionalização da UNAES

O curso de Relações Internacionais é pioneiro no Estado do Mato Grosso do Sul. O coordenador do curso havia trabalhado no Departamento de Comércio Americano e realizado mestrado na Universidade de Colúmbia com o Prof. Albert Fishlow, que em agosto de 2005, realizou uma Palestra sobre globalização na UNAES. De forma recíproca, o reitor João

Leopoldo Samways, a convite da *Columbia University*, realizou uma palestra sobre a UNAES e a Administração Universitária. Na oportunidade, o reitor declarou (UNAES NOTÍCIAS, 2005):

A sensibilidade e a profundidade, com que ele [Prof. Albert Fishlow] abordou temas referentes ao Brasil demonstraram um vasto conhecimento sobre o país. Precisamos estreitar esse relacionamento para trazer mais eventos de grande porte como esse. Recebi e aceitei o convite para ir à *Columbia University* para falar sobre administração universitária.

Em 2006, a diretoria do *New College of California* (NCC) fez uma oferta para que a UNAES participasse de seu controle acionário. Em uma reunião por teleconferência em junho de 2006, foi anunciada a formação da parceria com destaque para o intercâmbio de alunos e professores, inclusive com o aproveitamento de créditos entre as instituições. Era o início da internacionalização da UNAES. Em sua primeira nota oficial (UNAES NOTÍCIAS, 2006a), a UNAES ressaltou os principais aspectos da realização da parceria: “A parceria que começa a ser estabelecida tem potencial para o intercâmbio de alunos e professores, inclusive com o aproveitamento de créditos entre as instituições”.

Durante o processo de oferta, uma grande rede brasileira de universidades também ficou interessada, mas não formalizou proposta. Depois de um pesado processo de diligência e de aprovação do órgão acreditador americano, o *Western Accreditation of Schools and Colleges* (WASCC), foi aprovada a participação da UNAES no controle acionário do NCC.

Sediado em São Francisco, Califórnia (EUA), o NCC professa como valor maior a educação para um mundo justo, sagrado e sustentável. Foi fundado em 1971, pelo ex-presidente da *Gonzaga University*, Padre John Leary. É uma faculdade de artes liberais, o que significa que o currículo objetiva um conhecimento geral e o desenvolvimento de capacidades intelectuais gerais (diferentemente de um currículo mais tradicional, profissional, especializado e técnico). De uma forma mais específica, as faculdades de artes liberais dos EUA são instituições que conferem os títulos de bacharelado em artes ou bacharelado em ciências, que são preparatórios para os que pretendem prosseguir carreiras mais especializadas nas faculdades profissionais. Essas faculdades possuem, em regra, baixo número de estudantes e uma baixa taxa na proporção professor-estudante. Buscam ainda desenvolver alta interatividade com as atividades acadêmicas e com os docentes.

O NCC também é conhecido pelo seu currículo progressivo que entrelaça pensamento crítico, auto-expressão, pensamento ecológico, ativismo e responsabilidade social, espiritualidade e envolvimento com a comunidade. Constavam em seus quadros pessoas influentes na formação do pensamento liberal do Partido Democrata dos EUA, como Peter Gabel e Mark Hamilton, muito próximos à presidente do Congresso Americano Nancy Pelosi.

Os números do IRS 990 Form de 2004 referentes ao NCC indicam um número de aproximadamente 1.300 alunos de graduação e de pós-graduação, distribuídos em sete *campi* na Califórnia: três *campi* em São Francisco (*campus* principal no distrito de Mission, Escola de Direito e o *Green Living Center*), dois *campi* em Alameda (*East Bay campus* e *Science Institute*), um *campus* em Sonoma (*North Bay campus*) e o *campus* da *Southern California University of Health Sciences* utilizado para as aulas do Instituto de Ciências (*Science Institute*), em Los Angeles. O corpo docente foi estimado em 150 professores. O número de funcionários era de aproximadamente 100 pessoas.

Eram oferecidos pelo NCC as diplomações de *Bachelor of Arts* (BA), *Master of Arts* (MA), *Master of Fine Arts* (MFA), *Master of Business Administration* (MBA) e certificados em Ciências e Ensino. Os programas eram oferecidos em três grandes escolas: Humanidades, Psicologia e Direito e o Instituto de Ciências. O NCC relacionava 24 diferentes programas educacionais, dos quais, 15 estavam sendo oferecidos em seu sítio eletrônico no último semestre de 2007.

A Escola de Humanidades oferecia uma grande quantidade de programas, dentre os quais se destacavam os bacharelados em Humanidades com ênfases em Interdisciplinaridade, Artes e Mudança Social, Teoria e Mudança Social, Ecologia e Comunidade Sustentável, Estudos Latino-Americanos, Estudos Irlandeses, Estudo sobre o *Jazz*, Estudos de Mídia e Cinema, Poesia, Literatura, Desempenho Experimental em Ativismo e Diversidade Sexual, Esportes na Sociedade, dentre outros. Também eram oferecidos o MBA em Empreendimento Sustentável, mais conhecido como “*Green MBA*”, e os mestrados em Ecologia e Sustentabilidade, Estudos Midiáticos, Espiritualidade da Mulher, Ativismo e Mudança Social, Humanidades e Liderança, Investigação Criativa, Poesia, Texto e Consciência, Cultura, Ecologia, dentre outros. A Escola de Psicologia se destacava pela formação de terapeutas licenciados para tratamento de família e de casais e pela ênfase na formação em Psicologia Sócio-Clínica e Psicologia Clínica da Mulher. A Escola de Direito nasceu sob forte influência dos

movimentos sociais dos anos 1960 e era considerada a mais antiga Escola de Direito de interesse público dos EUA. O *Science Institute* oferecia programas especiais de aproveitamento de créditos para diversas universidades norte-americanas, bem como um programa para a formação de professores.

O envolvimento com a comunidade era um fator-chave no currículo e na formação dos estudantes e podia ser verificado pelos serviços prestados pelas unidades componentes do NCC. A comunidade de São Francisco era assistida de forma gratuita ou com baixas taxas pelos serviços jurídicos da Escola de Direito e por serviços clínicos de saúde mental pelos programas da Escola de Psicologia. Ações sociais, culturais e políticas eram desenvolvidas pelo CESA (*Center for Education and Social Action*) e pelo *New College Institute for Spirituality and Politics*.

O *New College North Bay Campus* abrigava o *Green MBA* e os estudos de Cultura Ecológica. A Comunidade Sustentável foi estabelecida em 1998 nos subúrbios de Santa Rosa, ao lado das comunidades agrárias do Condado de Sonoma. Um desses programas comunitários oriundos desse campus é *The New College of California's SoCo Biodiesel Co-op* (SCBC), uma organização comunitária que promove, produz e distribui o combustível vegetal.

Os diferentes programas oferecidos pelo NCC tinham enfoque internacional, sendo que eram aproveitadas como créditos as atividades realizadas no exterior. Exemplo dessas atividades é a Viagem da Rota da Seda no Irã, organizado pelo programa de Interdisciplinaridade em Humanidades, que visava desenvolver visões e inter-relacionar História da Civilização Persa, Teoria e Prática Revolucionária Islâmica, Resposta Iraniana a Globalização, Arte e Arquitetura Islâmica e ativismo ambientalista. Eram realizadas participações em missões humanitárias em países que atravessavam momentos de dificuldades, como o Timor Leste e a Colômbia. Tais participações eram validadas na forma de créditos em disciplinas.

Nesse mesmo ano, foi construído o estúdio de transmissão no *campus* de Valencia, em parceria com a estação de rádio KPFA da *Pacific Network*. Em 2005, o NCC adquiriu o *Roxie Cinema* que estava imerso em uma grave crise financeira e começou a fazer parte do Programa de Estudos de Mídia. O *Roxie Cinema* é o cinema mais antigo em funcionamento de São Francisco e é reconhecido como um centro de artes e filmes independentes.

A primeira assinatura de convênio foi realizada em agosto, com o objetivo de intercâmbio de estudantes e professores de ambas as instituições (UNAES NOTÍCIAS, 2006a). O convênio abria inúmeras perspectivas para os alunos e os professores da UNAES em áreas como Relações Internacionais, Direito e Pedagogia, uma vez que o NCC possui uma faculdade de Direito muito reconhecida na Califórnia e programas de formação de professores para o sistema educativo dos Estados Unidos (UNAES NOTÍCIAS, 2006b). A parceria foi apresentada da seguinte forma aos professores do NCC, cuja reprodução foi realizada no site de notícias da UNAES (UNAES NOTÍCIAS, 2006c):

O New College of California está orgulhoso em anunciar o Acordo para Cooperação Científica e Educacional com a UNAES – Centro Universitário de Campo Grande. Campo Grande é a capital do Mato Grosso do Sul, um estado no sudoeste do Brasil. Com o objetivo de promover mais cooperação entre os Estados Unidos da América e o Brasil, o New College of California e UNAES – Centro Universitário Campo Grande se unem no seguinte acordo de cooperação científica e educacional. As duas universidades se esforçarão em cooperar nas áreas educacionais e de pesquisa de interesse mútuo. Na medida do possível, ambas as universidades encorajarão o contato direto e a cooperação entre os seus membros docentes, departamentos e instituições de pesquisa. As seguintes formas gerais de cooperação serão perseguidas:

1. Colaboração dos docentes e corpo administrativo para pesquisa, palestras, discussões e outras atividades acadêmicas
2. Intercâmbio recíproco de estudantes de graduação e de pós-graduação para ensino e pesquisa. Estudantes de cada universidade pagarão suas anuidades e taxas em suas instituições de origem com objetivo de realizar cursos e/ou conduzir pesquisas enquanto residir por um semestre ou um ano acadêmico na instituição hospedeira.
3. Intercâmbio de informações acadêmicas e pesquisas publicadas

Temas de atividades conjuntas e as condições da utilização de resultados alcançados e disposições para visitas específicas, e outras formas de cooperação serão desenvolvidas mutuamente para cada caso específico. Ambas as partes entendem que exceto como colocado no Parágrafo 2 acima, todas as condições financeiras terão que ser negociadas e dependerão da disponibilidade de fundos.

Por isso, a assinatura dos representantes de cada universidade prosseguirá na esperança de promover a amizade e cooperação mútua. O acordo permanecerá em efeito até que uma das partes notifique a outra no desejo de terminar o acordo com pelo menos (90) dias antes do fim do ano acadêmico.

Nesse período, buscou-se apoio consular para as atividades nos EUA. Em agosto, o pró-reitor, Prof. Dr. Francisco Leite, foi recebido em Nova Iorque pelo cônsul geral do Brasil, embaixador José Alfredo Graça Lima, e pelo adido cultural do consulado brasileiro, embaixador Davino Sena. O objetivo da reunião foi apresentar a UNAES ao cônsul-geral do Brasil, informando sobre a aquisição de parte do *Science Institute no New College of California*. Também foi apresentado o curso de Relações Internacionais e solicitado o apoio consular às conversações sobre a assinatura de um convênio para o intercâmbio de alunos e

professores com a *Columbia University*, em Nova Iorque. Segundo nota oficial do sítio eletrônico de notícias da UNAES (UNAES NOTÍCIAS, 2006d):

O embaixador Graça Lima ficou positivamente impressionado com o arrojo e a iniciativa inovadora da UNAES em adquirir parte do Science Institute, afirmando que esse é realmente o caminho para a promoção efetiva de um intercâmbio internacional que beneficie não apenas alunos e professores, mas também promova a consciência intercultural. Quanto às conversações acerca da assinatura de um convênio entre a UNAES e a *Columbia University*, o Cônsul-Geral do Brasil colocou o consulado à disposição da UNAES para dar todo o apoio necessário para a concretização da parceria, inclusive, no processo de recepção de alunos e professores da UNAES em Nova Iorque.

No mesmo sentido de apresentar as ações da UNAES, foi realizado encontro com a ministra Lúcia Maria Maierá da missão permanente do Brasil na ONU. Com a ministra, foram discutidas, também, as oportunidades de estágio para acadêmicos do curso de Relações Internacionais na ONU (UNAES NOTÍCIAS, 2006e). A ministra orientou os procedimentos para *internships* de um ano na sede da ONU, em Nova York, como guias institucionais em História da ONU. Além disso, foi sugerido um convênio amplo com o Ministério das Relações Exteriores do Brasil, que viabilizaria oportunidades de estágio mais amplas.

Antes do encontro na ONU, o pró-reitor da UNAES foi recebido, na *City University of New York* (CUNY), pelo Prof. Maurício Font, especialista em estudos brasileiros. Lá foram encaminhados entendimentos para estudos e pesquisas conjuntos em políticas públicas, especialmente em Reforma do Estado e Parcerias Público-Privadas como parte de um estudo comparativo com a reforma do estado no Chile (UNAES NOTÍCIAS, 2006e).

No final do mês de setembro de 2006, a UNAES recebeu em suas instalações uma visita dos diretores do NCC (UNAES NOTÍCIAS, 2006f). A visita, que durou 6 dias, foi marcada por encontros com alunos, professores e autoridades municipais e estaduais. A visita também se estendeu aos pontos turísticos do interior do MS e a uma aldeia indígena na cidade de Aquidauana (MS).

Ampliando o seu processo de internacionalização, a UNAES, no mês de setembro de 2006, abriu intercâmbio com a vizinha Bolívia, por meio da oferta de dois cursos de pós-graduação: MBA em Processos Decisórios Internacionais e pós-graduação em Gerente de Cidade. O reitor da UNAES, Prof. Dr. João Leopoldo Samways Filho, o professor do curso de Relações

Internacionais Márcio Canedo e o secretário de Turismo e Agronegócios da Prefeitura de Campo Grande, Rodolfo Vaz de Carvalho, estiveram em Santa Cruz de La Sierra, onde foram recepcionados por autoridades locais, como o prefeito da cidade, Percy Fernandes.

Em janeiro de 2007, o Centro de Idiomas foi reorganizado para suportar as atividades de internacionalização. Os cursos foram reestruturados, com corpo docente de excelente formação, sítio eletrônico para suporte didático, livros importados e aumento das opções de dias para estudo.

Nesse mesmo período, o reitor João Leopoldo se encontrou em São Francisco para planejar as ações para o ano de 2007 com a diretoria do NCC e buscar apoio político para a parceria internacional. O reitor realizou contato com o então prefeito de São Francisco, o democrata Gavin Newsom, e propôs a elaboração do Projeto Cidades Irmãs entre São Francisco e Campo Grande (UNAES NOTÍCIAS, 2007a). Outros contatos políticos foram realizados, dentre eles um com a Presidente do Congresso Americano, Nancy Pelosi, que possui uma história enraizada no NCC, já tendo sido doadora de US\$ 400 mil para a instituição. Do ponto de vista das ações para 2007, o reitor tratou dos programas internacionais que estavam sendo estruturados por pensadores, filósofos e sociólogos da Califórnia, professores de diversas áreas, PhD's (Philosophy Doctor), todos visando ao oferecimento de cursos em Campo Grande, em São Francisco e em Los Angeles. Tratou-se também dos locais de estada e do suporte para integração cultural dos alunos do NCC e da UNAES nesses locais.

No final do mês de março de 2007, a UNAES enviou o Prof. Dr. Francisco Leite como seu representante ao NCC. O referido professor acumulou a função de Pró-Reitor de Relações Internacionais pela UNAES e de *Chief Finance Officer* (CFO) na estrutura do NCC. Buscava-se, assim, acelerar a articulação do processo educacional entre as duas instituições para a realização dos intercâmbios, o que exigia planejamento e compatibilidade de ementas de cursos e de carga horária, além de registros entre os sistemas educativos norte-americano e brasileiro, nos respectivos órgãos responsáveis pela educação (UNAES NOTÍCIAS, 2007d).

Dentro do Programa de Intercâmbios, o Pró-Reitor de Relações Internacionais antecipou que estavam sendo estudados vários mecanismos de viagens educacionais aos brasileiros que escolhessem a UNAES como sua instituição base, com estudos no New College. Ainda para esse ano, poderão ser fechados “grupos de imersão”, com estudos direcionados tanto para

executivos como para acadêmicos, que poderão ter aulas de língua inglesa e convívio cultural em São Francisco ao longo de períodos de 20 ou 30 dias. Também foi analisada a realização de grupos acadêmicos com permanência mais longa na Califórnia, com estudos durante 15 semanas, coincidindo com o período semestral do calendário de aulas norte-americanas. “Não foge de nossa intenção também criar grupos que possam estudar em ‘sessões de verão’, que acontecem nos Estados Unidos nas férias de julho. São aulas de Língua Inglesa, com duração de seis semanas”, complementa o professor.

Durante o mês de março, após receber sérias reclamações sobre procedimentos no NCC, o WASCC abre, em abril, um processo de investigação especial cujos resultados são divulgados em maio e indicam prováveis violações na conduta ética do NCC. É constatada uma série de itens em desacordo com as normas de acreditação, sendo dada, em junho, à direção do NCC um período de observação para que tais itens fossem readequados. Foi programada mais uma visita no outono para verificação de mudanças nos procedimentos. Em julho, pela pressão exercida pela comunidade do NCC, em função dos resultados da comissão investigativa do WASCC, o presidente Mark Hamilton se demitiu e foi admitido de forma interina o conselheiro Luis Molina.

Paralelamente à crise no NCC, as atividades de convênio entre as instituições continuavam. Em julho de 2007, a UNAES recebeu o cineasta e representante da presidência do NCC, Brenden Hamilton. Ele veio ao Brasil para trazer materiais sobre a cidade de São Francisco e conversar com os acadêmicos da UNAES sobre questões culturais da cidade, bem como sobre o intercâmbio entre as duas instituições (UNAES NOTÍCIAS, 2007e). No roteiro de visita, Brenden Hamilton participou de uma reunião com os interessados no intercâmbio que levaria estudantes brasileiros a São Francisco para um curso de imersão em língua inglesa, com duração de três semanas. Na UNAES, o representante do NCC participou ainda de uma interação com os acadêmicos do curso de Relações Internacionais. Na ocasião, o representante comentou sobre as peculiaridades culturais da cidade de São Francisco e apresentou um vídeo sobre as principais características da região.

O envio do primeiro grupo de intercambistas da UNAES para o NCC ocorreu em julho de 2007 e teve uma duração de 21 dias. O foco do intercâmbio foi aprofundar o conhecimento da língua inglesa, ampliar a vivência intercultural e realizar visitas técnicas nos diversos

programas mantidos pelo NCC. Conforme ilustra o sítio eletrônico de notícias da UNAES (UNAES NOTÍCIAS, 2007f):

No dia 01 de agosto, a aluna do Curso de Decoração de Interiores, Olinda Beatriz Meneguini e o coordenador do programa de intercâmbio, Ruberval Maciel foram recebidos pela diretora do programa de Bacharelado e Mestrado em Eco Dwelling (green architecture), Carol Venolia. Carol Venolia é autora de vários livros na área de design no estilo green (*sic*) e escreve para a revista Natural Home Magazine. No encontro, três projetos foram discutidos, entre eles a implementação da decoração no estilo green (*sic*), segundo os conceitos de Carol Venolia, no Curso de Decoração de Interiores da UNAES e a possibilidade de alunos brasileiros participarem do programa de graduação e pós-graduação nesta área no New College, Campus Santa Barbara.

Conforme já citado, a UNAES é adquirida pela Anhanguera Educacional no mês de outubro. Nessa negociação, não foi incluída a participação da UNAES no NCC, que continuaria como um investimento de portfólio dos antigos controladores, e não mais dentro da estratégia da UNAES, pois não era interesse dos novos controladores continuar o processo de internacionalização da instituição. Dessa forma, é interrompido o processo de internacionalização da UNAES e todo o esforço construído nesse sentido.

Durante o período de novembro de 2007 a janeiro de 2008, um comitê do WASCC realizou visitas especiais para avaliar as mudanças em relação a uma série de itens que precisavam ser adequados às normas de acreditação. Durante esse período, a crise financeira do NCC se agravou, pois o Departamento de Educação reteve a ajuda financeira na ordem de US\$ 1 milhão mensal, em função dos precários controles e registros. Os fundos do governo representavam 80% do orçamento anual do NCC, que era da ordem de US\$ 15 milhões. Os pagamentos aos professores não foram feitos, e, em divulgações de minutas de reunião, o passivo se encontrava na ordem de US\$ 2 milhões. No final de março de 2008, após avaliação dos relatórios das visitas especiais e reuniões com representantes do NCC, o WASCC anulou a acreditação do NCC, o que implicou o fim do recebimento de ajuda financeira e do reconhecimento por outras universidades dos diplomas concedidos. O relatório do WASCC (WASCC, 2008) relaciona o seguinte:

[...] O frágil estado da situação financeira deixa o NCC com poucas opções para continuar as operações no curto e no longo prazo [...]. Todas as propriedades estão hipotecadas, permitindo pouca habilidade para vender ou relocalizar os prédios que poderiam, em qualquer caso, ser uma solução de curto-prazo para a crise do caixa. Continuando a emprestar de indivíduos e realizar dívidas bancárias são uma clara indicação do desespero de atender as obrigações operacionais básicas [...].

Sem acreditação, insolvente e muito próximo da falência, a informação mais recente sobre o NCC consta que a última atividade dessa instituição foi realizada em junho de 2008 e que o NCC fecharia suas portas logo em seguida.

A crise e o fim do NCC estão diretamente associados a uma estrutura muito pobre de governança que permitiu uma gestão precária da instituição e a execução não transparente de uma estratégia que foi julgada como causa muito provável do desequilíbrio financeiro. Durante o período de alta especulação imobiliária nos EUA, o presidente Mark Hamilton realizou uma série de aquisições imobiliárias em São Francisco, o que gerou um elevado valor de financiamentos imobiliários e empréstimos para honrar os compromissos assumidos. O jornalista Matt Smith (SMITH, 2008) associou a crise financeira ao sonho do ex-presidente Mark Hamilton de criar um império imobiliário sem fins lucrativos. Durante vários anos, as mensalidades dos alunos serviram, em parte, como fluxo de caixa para uma série de transações imobiliárias. Na visão do jornalista, houve uma triangulação de operações de crédito e de negócios imobiliários, na qual o NCC adquiria propriedades através do Estado e, então, usava o dinheiro e as propriedades para aplicar em mais transações. Em 2006, o NCC comprou um antigo pensionato na Filmore com a intenção em torná-lo em uma moradia estudantil. Hamilton também buscou garantir os direitos de aquisição de um antigo *campus* de extensão da U.C. Berkeley na região central de São Francisco. Os registros públicos descrevem compras, vendas, empréstimos, aluguéis e transferências de propriedade intramurais que parecem extraordinárias para uma pequena faculdade de artes liberais.

A partir de meados de julho, após ter sido colocada em período de observação, o NCC realizou a venda de uma propriedade perto de Calistoga no valor de US\$ 1,7 milhões. Em novembro, contraiu US\$ 1 milhão em empréstimos dos membros e antigos membros do conselho, usando como garantia um antigo prédio de uma leiteria que comprou em 2005 por \$ 1,5 milhões. Em dezembro, o NCC conseguiu um empréstimo securitizado de US\$ 1 milhão, pelos próprios prédios de seu *campus* para a Advance Holdings Participações Ltda. O prédio que funcionaria o *Green Living Center*, o antigo *Casa Lomas Hotel*, está à venda, e os antigos conselheiros Peter Gabel e Mark Hamilton são fiéis depositários.

É difícil precisar o prejuízo decorrente do investimento do grupo familiar do Brasil que tinha participação no NCC, pois não foram indicados o valor inicial de investimento nem outras adições de capital ou empréstimos.

APÊNDICE 3 – HISTÓRICOS COMPLETOS DA UAM

1. Histórico completo da Universidade Anhembi Morumbi (UAM)

O histórico da Universidade Anhembi Morumbi (UAM) pode ser apresentado em quatro fases: i) a estruturação da Faculdade Anhembi Morumbi (FAM), no período de 1969 a 1982; ii) o amadurecimento de sua estrutura acadêmica e o seu credenciamento como universidade, no período de 1983 a 1997; iii) o crescimento como universidade e a modernização, no período de 1998 a 2005; e iv) a aquisição e a incorporação pela rede mundial de universidades Laureate, a partir de 2005.

O início da história da UAM resultou do desenvolvimento distinto de duas outras instituições que se reuniram para a sua formação: a Faculdade de Turismo Anhembi e a Faculdade de Comunicação Social Anhembi, sendo que esta última fora absorvida pela primeira.

A história da Faculdade de Comunicação Social Anhembi se iniciou em 1969, quando um grupo liderado por publicitários criou o ISCP (Instituto Superior de Comunicação Publicitária). A Faculdade foi implantada um ano depois e oferecia cursos de Publicidade e Propaganda, Relações Públicas e Editoração. Em 1981, a FCSA implantou o curso de Secretariado Executivo Bilíngüe e o curso de Formação de Executivos para Instituições Financeiras (transformado em habilitação do curso de Administração em 1987).

Entretanto, é na história da Faculdade de Turismo Morumbi que se encontram os primeiros elementos que deram forma à atual Universidade Anhembi-Morumbi. Em 1970, um grupo de engenheiros e arquitetos do antigo Departamento de Obras Públicas (DOP) do Estado de São Paulo com experiência na área de treinamento e capacitação dos funcionários teve a idéia de preparar um cursinho preparatório para os seus colegas de DOP que ansiavam por formação superior. Naquele momento, esse grupo, que se uniu na forma da Organização Bandeirante de Tecnologia e Cultura (OBTC), teve a visão da importância do diploma de curso superior para a ascensão no mercado de trabalho e da carência de oferta de vagas nas faculdades, pois o setor público não possuía as condições necessárias para expandir a oferta de acordo com a demanda (RODRIGUES, 2005). Enquanto se iniciavam as atividades com o curso preparatório para os colegas do DOP em um espaço provisório, foram realizados os planos para os cursos de nível médio e superior com base em Engenharia e Arquitetura.

Durante a construção das instalações físicas da futura escola e a organização do processo para a autorização dos cursos pretendidos, a idéia de uma graduação em Turismo surgiu de forma inusitada: foi sugestão de uma freira, diretora do Colégio Pio XII, que possuía um histórico de relacionamento pessoal com as pessoas da OBTC e acompanhava as obras da futura escola que foi intermediada e locada junto à Ordem dos Irmãos Pavonianos (RODRIGUES, 2005; PEREIRA JÚNIOR, 2005).

Não se imaginava que o curso de Turismo forneceria a estratégia para os cursos inovadores que, no futuro, se tornariam a marca registrada da Universidade Anhembi-Morumbi. O desenvolvimento de um curso inédito como o de Turismo demandou um processo complexo e criativo da recém-criada OBTC. Em sua primeira concepção, foi lançado um curso técnico de Turismo com base em pesquisas sobre os cursos técnicos espanhóis. Esse curso não foi bem sucedido, em razão da baixa procura, e nova solução foi oferecer um curso superior em Turismo. Com um conjunto de ações que envolveram a coordenação de um consultor de mercado experiente em turismo e bem relacionado com as lideranças do setor e a participação e promoção por empresários e jornalistas, o curso superior de Turismo foi lançado em janeiro de 1971. A fórmula básica se baseou em “turisficar” um conjunto de ciências humanas como Geografia, Economia, Psicologia e outras matérias. O setor de Turismo no Brasil na época era muito pouco desenvolvido nos aspectos de administração governamental, empresarial e setorial, e o curso foi visionário no sentido de participar de um grande processo de mudanças e focar na preparação de pessoas qualificadas. Segundo o reitor Gabriel Mário Rodrigues (RODRIGUES, 2005), percebia-se o turismo como uma atividade meio festiva, e não como atividade econômica:

Inacreditável o que acontecia. O Brasil praticava turismo ao avesso. Em vez de atrair estrangeiros com as suas divisas para cá, o país incentivava os brasileiros a gastarem o dinheiro no exterior. Nunca vi maior máquina de exportação de divisas. Uma verdadeira sangria de dólares.

Para estruturar o curso, o grupo de planejamento partiu de um conceito de Turismo como um objeto de estudo, o que possibilitou uma definição mais objetiva do que seria um especialista de Turismo de nível superior. Em diversos momentos, verifica-se uma proximidade muito grande entre os estudantes, os professores e os gestores durante o processo de estruturação do curso.

Por se tratar de um curso novo, ao mesmo tempo em que gerava certa insegurança nos envolvidos [alunos e professores], também produzia uma onda de solidariedade no sentido de desenvolver, amadurecer e fortalecer o curso. Todos caminhavam na mesma direção. Os professores vinham motivados. Os alunos sentiam-se responsáveis pelo bom desenvolvimento da escola. Todos colaboravam e todos pediam ajuda. A fase mais empreendedora das nossas vidas estava apenas no princípio. E não paramos mais.

Com o intuito de fortalecer o desenvolvimento do curso de Turismo através da realização de pesquisas sistemáticas nas áreas relacionadas com o turismo nacional e internacional, foi criado o Centro de Pesquisa e Estudos Turísticos – CPETur. Conforme descreve o reitor Gabriel, os resultados obtidos foram fundamentais para o apoio didático ao corpo docente e discente da faculdade e também serviram de subsídio para o planejamento de empreendimentos privados e governamentais (RODRIGUES, 2005).

Nesse período, também se iniciou o aprendizado e a formação de uma competência que seria muito utilizada na trajetória da Anhembi Morumbi: a de se relacionar com o MEC e regularizar a abertura de cursos. Verificam-se, em várias passagens dessa fase inicial, grandes dificuldades e obstáculos para regularização de cursos de nível superior: um intrincado mecanismo de funcionamento do órgão normativo e deliberativo do MEC, o Conselho Nacional de Educação (CFE); forte influência de alguns conselheiros e de pessoas com bom relacionamento com as autoridades políticas nas atividades do CFE; a tutela militar do Serviço Nacional de Informação (SNI) sobre o MEC, pois, do ponto de vista ideológico, era importante não estimular o ensino superior em razão de sua formação crítica e aglutinação intelectual; um penoso trâmite burocrático dos técnicos para analisar os processos dos cursos em regularização; e uma dura batalha com os acadêmicos por não se tratar de um curso tradicional como Direito, Medicina, Engenharia, Economia e Administração. A dinâmica desse burocrático e ineficiente sistema permitiu que a Faculdade Ibero-Americana conseguisse sua autorização do curso de nível superior de Turismo antes que a Anhembi Morumbi, considerando que esta tinha entrado primeiro com o pedido e a documentação. Além da grande dificuldade da autorização de funcionamento do curso, segundo as considerações do reitor Gabriel Mário Rodrigues, existiam ainda o terrorismo dos técnicos educacionais com poder de fechamento das instituições e as instabilidades promovidas por portarias ministeriais e presidenciais que podiam suspender a autorização de funcionamento

ou autorizar a abertura ou expansão de cursos superiores. Finalmente, depois de 11 meses, em janeiro de 1972, o CFE aprova o parecer autorizando o funcionamento do curso de Turismo.

Em 1977, surgiu a oportunidade de a Faculdade de Turismo Morumbi adquirir a Faculdade de Comunicação Social Anhembi, pois o proprietário decidira mudar de ramo e fazer cinema. Nessa ocasião, decidiu-se reunir as duas faculdades nas instalações da Vila Olímpia da FCSA, que oferecia mais condições para futuras expansões. Em 1982, formalizou-se a unificação entre as duas faculdades, e organização resultante passou a se chamar Faculdade Anhembi Morumbi, oferecendo os cursos de Publicidade e Propaganda, Relações Públicas, Editoração, Turismo, Secretariado Executivo Bilíngüe e Administração.

Esse olhar mais apurado do histórico do curso de Turismo da Anhembi Morumbi busca identificar e dar visibilidade à formação de competências da UAM na ofertas de novos cursos e ao seu empreendedorismo para viabilizar sua implantação. O rápido crescimento e a capitalização do negócio também puderam ser evidenciados pelo processo de aquisições de outras faculdades e de lançamento de novos cursos e novas infra-estruturas.

O período de 1982 a 1997 é caracterizado pelo amadurecimento acadêmico e organizacional da FAM e o seu processo de credenciamento para se tornar uma universidade.

Em 1984, a FAM incorporou o curso de Letras e o curso de Turismo do ICEM (Instituto de Cultura e Ensino Padre Manoel da Nóbrega).

Em 1990, em conjunto com a Associação Brasileira de Vestuário (ABRAVEST), a FAM lançou o primeiro curso superior em Moda. Em conjunto, são criados o Centro Brasileiro de Formação Profissional para a Moda (CEBRAFAM) e a Biblioteca de Moda. Conforme destaca Pereira Júnior (2005):

No Brasil inteiro, houve resistência da imprensa especializada e dos antigos profissionais do ramo das confecções. O curso de Negócios da Moda não só pegou como “pegaram”; o seu currículo mínimo norteou os 45 cursos de Moda que surgiram depois. Também é dessa época o curso de Cosmetologia, que tem como raiz a farmácia industrial.

O processo de credenciamento em universidade durou sete anos, e uma das razões apontadas para esse longo processo foi o oferecimento de cursos não tradicionais. Esse fato também se

refletiu em uma votação apertada de seis votos a favor contra cinco, que credenciou a Universidade Anhembi Morumbi em 1997.

Com a nova credencial, a UAM possui autonomia para oferecer cursos para as novas carreiras que se visualiza no mercado. Um novo período se iniciou de 1998 a 2005, com grande crescimento e modernização da universidade, marcados pela abertura de novos *campi*, pela oferta de novos cursos e por investimento em laboratórios.

Em 1998, foi aberto o segundo *campus* no Brás, no prédio que abrigava a fábrica da São Paulo Alpargatas, um marco da industrialização do Estado de São Paulo. Ainda naquele ano, o curso de Moda passou por uma reestruturação, dividindo-se em curso de Negócios da Moda e curso de *Design* da Moda.

Em 1999, começaram a ser oferecidos os cursos seqüenciais de formação específica e de Graduação Tecnológica. Os cursos seqüenciais se caracterizam por serem mais orientados ao mercado de trabalho e oferecerem uma duração mais curta, normalmente dois anos, atendendo a um público de idade mais adulta.

Com base em sua visão de profissões emergentes e de alinhamento com o mercado de trabalho, a UAM lançou uma série de cursos pioneiros nesse período no Brasil. Foram oferecidas variadas ênfases na área de *Design*: de Moda, Digital, de *Games*, de Embalagem, Gráfico e de Construção de Marcas. Na área de Saúde, foram oferecidos os novos cursos: de Naturologia, que aborda a aplicação das terapias naturais com o intuito de promover e estabelecer a saúde, o bem-estar e o equilíbrio entre o ser humano e o meio em que vive; e de Quiropraxia, lançado em 2000 e autorizado pelo MEC em 2005, com o objetivo de formar profissionais qualificados para atender à grande demanda da população que sofre de problemas na coluna e disfunções do sistema neuro-músculo-esquelético, sendo a terceira carreira em Saúde mais procurada nos EUA. Na área de Humanidades, também foram pioneiros o bacharelado de Dança, a graduação tecnológica de Gastronomia e o mestrado em Hospitalidade.

O ano de 2000 marcou a entrada da UAM no consórcio realizado entre universidades de todo o país para formação da primeira rede virtual de pesquisa e cooperação em educação a

distância no Brasil, a Universidade Virtual Brasileira (UVB). Nesse ano, também foi criado o Curso Superior de Aviação Civil, primeiro na área e único em São Paulo.

Em 2001, a graduação modulada foi outra inovação apresentada pela UAM ao mercado educacional brasileiro. Essa modalidade de graduação permitia que o aluno obtivesse até dois diplomas de nível superior, articulando um curso seqüencial de dois anos ao bacharelado. Por exemplo, o estudante entrava no curso superior de curta duração em Gestão e Planejamento de *Marketing* e Vendas e, ao final de dois anos, recebe seu primeiro diploma. partir para os cursos de Marketing ou Administração, concluindo seu bacharelado em mais dois ou três anos, dependendo do curso. O atrativo dessa modalidade era que o estudante podia planejar sua formação com as tendências do mercado de trabalho e antecipar a sua entrada nesse mercado.

Em 2002, foram inaugurados o Centro de Design e Moda Anhembi Morumbi (Campus Morumbi) e o Campus Vale do Anhangabaú, que passou a sediar o novo curso de Direito, dentre outros da área de Negócios.

Nesse momento, o fundador Gabriel Mário Rodrigues se deparou com um dilema comum a todo o empreendedor: como repassar o controle e garantir a perenidade dos negócios. Até então, a UAM constituía uma instituição sem fins lucrativos, o que permitia a remuneração somente dos membros do grupo familiar que nela trabalhavam. A solução que Rodrigues vislumbrou foi profissionalizar a gestão da universidade e transformá-la em uma sociedade anônima (UNIVERSIA, 2005). Dentre esses objetivos, também estava a atração de novos investidores para a expansão da UAM.

Em 2003, o reitor Gabriel Mário Rodrigues contratou o banco de investimentos Pátria com a missão de reestruturar a UAM para torná-la mais rentável e com uma governança mais transparente. Segundo Rodrigues (LETHBRIDGE, 2006): “Companhias cujos donos se recusam a abrir mão do centralismo nas decisões correm o risco de ficar para trás”.

Foi instalada uma equipe de gestores do Banco Pátria na UAM e criado um conselho de administração. Os cursos com margens de lucro mais baixas foram suspensos, e foram adotadas medidas de redução de custos. Com a gestão financeira realizada pelo banco de investimentos Pátria, a geração de caixa da UAM dobrou em dois anos (LETHBRIDGE,

2006). Com a gestão compartilhada com o Banco Pátria ficou mais evidente os diferenciais competitivos da UAM, segundo a revista EXAME (LETHBRIDGE, 2006):

Boa parte desse sucesso se deve a um modelo de negócios recheado de inovações, introduzidas por Rodrigues. A principal foi ter percebido que havia um nicho não explorado no Brasil - o de profissões que, embora em ascensão no mercado, careciam de cursos de nível superior, como turismo ou moda. "Rodrigues tem um altíssimo senso de oportunidade e inovação", diz um concorrente. Hoje, 70% do faturamento da Anhembi Morumbi vem de cursos de graduação pouco comuns - ecoturismo, quiropraxia, design de games e gastronomia, entre outros. Muitos deles têm curta duração, com apenas dois anos. Graças à pouca oferta por parte da concorrência, a Anhembi não precisa entrar numa guerra de preços com outras instituições, o que se traduz em altas receitas por aluno no balanço. Quem frequenta as aulas de gastronomia, por exemplo, paga 1500 reais por mês - a mensalidade média de um curso de administração no Brasil é 447 reais.

Esse momento foi oportuno para Rodrigues elaborar novos planos para o crescimento da UAM. A expectativa era que fossem atingidos 55 mil estudantes em 2010 através da expansão para outros estados brasileiros com a abertura de cursos virtuais. A ampliação dos investimentos também se daria no setor de educação por meio de aportes em outras instituições. Rodrigues, em conjunto com o banco Pátria, adquiriu 68% da Anhanguera Educacional, que possuía uma estratégia de crescimento pelo interior do Estado de São Paulo por meio da oferta de cursos com baixas mensalidades (a qual não era estratégia da UAM).

Em 2004, a UAM atingiu uma receita líquida de R\$ 175,4 milhões, 21 mil alunos matriculados e lucro de R\$ 52,8 milhões (UNIVERSIA, 2005).

Um novo período se iniciou para a UAM a partir de 2005, quando foi adquirida pela Rede Internacional de Universidades Laureate, que buscava uma porta de entrada no mercado educacional brasileiro. O valor da transação foi de US\$ 69 milhões (R\$ 165 milhões), com a aquisição de 51% do capital da UAM. Nessa ocasião, a UAM possuía 25 mil alunos, 850 professores e cerca de mil funcionários distribuídos em quatro *campi*, com 300 mil metros quadrados de área construída. Antes dessa transação foram transferidos os imóveis da UAM para outra empresa da família Rodrigues, a qual continuaria a locá-los para a Laureate. A partir desse momento, a Laureate constituiu um corpo executivo para dirigir e promover melhorias e mudanças no negócio UAM com base na *expertise* desenvolvida na rede internacional de universidades de propriedade da Laureate.

Em 2007, em substituição à Graduação Modulada, a UAM passou a oferecer a Graduação Combinada. Essa alteração decorreu da reestruturação pedagógica realizada pela UAM, que agrupou todos os cursos da Universidade dentro de Escolas. Nelas, as disciplinas foram extintas, dando lugar aos blocos de conhecimento, conjuntos de conteúdos organizados por áreas, que destacam as competências (o saber) e as habilidades (o saber fazer), com possibilidade de maior navegação entre os programas selecionados. Esse novo modelo permitiu o oferecimento de duas modalidades: a Graduação Combinada Certificada e a Graduação Combinada Completa.

A Graduação Combinada Certificada permite ao aluno unir uma graduação tradicional ou tecnológica com um certificado de complementação de estudos do segundo curso, obtido após uma carga horária de 800 horas-aula. Por exemplo, um estudante de Direito poderá receber uma certificação de estudos em Administração após cursar o grupo de disciplinas selecionadas para esse fim. A Graduação Combinada Completa permite ao aluno unir dois bacharelados tradicionais, com dupla titulação, ou um bacharelado e uma Graduação Tecnológica. Por exemplo, um aluno de Arquitetura pode combinar seu currículo com o de Engenharia de Produção, graduações que fazem parte de escolas distintas. A carga horária para a Graduação Combinada Completa é a integral dos dois cursos, sendo que o tempo de formação pode ser reduzido pelo aproveitamento de disciplinas. Todos os cursos são contemplados nessa modalidade, com exceção do curso de Medicina.

A Anhembi Morumbi atende mais de 28 mil alunos, distribuídos pelos cursos de graduação, graduação tecnológica, graduação executiva, graduação *on-line* e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

A UAM tem como missão “contribuir para a construção de um mundo melhor, produzindo conhecimento e formando talentos criativos e empreendedores, capazes de ter sucesso em sua vida pessoal, social e profissional” e como visão “ser uma instituição moderna, arrojada e inovadora, com modelos pedagógicos e administrativos diferenciados e capazes de desenvolver, nos alunos, sua competência para empreender e inovar em sua atuação profissional”. Os valores declarados da UAM são: i) responsabilidade corporativa, compromisso social, transparência e ética; ii) convívio universitário saudável, fraterno e coletivo; iii) participação ativa do indivíduo no seu desenvolvimento e crescimento; iv) respeito à diversidade, com estímulo ao pensamento crítico e ao relacionamento multicultural;

v) aprendizado técnico e profissional, porém sem perder a visão humanista; vi) trabalho participativo e em equipe; vii) posicionamento; e viii) inovação e criatividade.

Em suas campanhas publicitárias e em sua comunicação corporativa, a UAM reforça sua imagem como “uma instituição inovadora e criativa que oferece cursos arrojados e diferenciados, que antecipam as tendências de mercado, criando novos padrões educacionais”. Seu *slogan* atual é “Mundialmente Criativa e Inovadora”.

A UAM apresenta sua estrutura organizacional baseada em diretorias. De forma simplificada, a estrutura organizacional envolve uma Reitoria e uma Vice-Reitoria que acumula a função de Direção Executiva e que subordina as demais diretorias: a Diretoria do Campus Vila Olímpia; a Diretoria do Campus Morumbi; a Diretoria do Campus Centro; a Diretoria de Pós-Graduação e Pesquisa; a Diretoria de Educação a Distância; a Diretoria Acadêmica; a Diretoria de Planejamento e Avaliação; a Diretoria de Escola de Turismo e Hospitalidade; a Diretoria do *International Office*; a Diretoria de Relacionamento, a Diretoria de Tecnologia da Informação; a Diretoria Administrativa e a Diretoria Financeira.

A UAM oferece um total de 68 programas distribuídos em cursos de graduação, de graduação tecnológica e de pós-graduação. No Quadro A, são apresentadas as 10 Escolas que compõem a UAM e seus programas oferecidos.

Quadro A – Programas por modalidade de ensino e agrupados por Escola

Escolas	Programas por modalidade de ensino
Escola de Artes, Arquitetura, Design e Moda	Graduação: Arquitetura e Urbanismo; Artes com habilitação em audiovisual e novas mídias (bacharelado e licenciatura); Dança (bacharelado e licenciatura); Dança (bacharelado); <i>Design de Games</i> ; <i>Design Digital</i> ; <i>Design Gráfico</i> com ênfase em Tipografia; Moda – <i>Design</i> ; Moda – Negócios; Música Brasileira (bacharelado e licenciatura); Teatro (bacharelado e licenciatura); Teatro (bacharelado) Graduação Tecnológica: <i>Design de Animação</i> ; <i>Design de Interiores</i> ; Fotografia; Produção de Música Eletrônica (<i>DJ Profissional</i>); Produção Musical (Tecnologia e Linguagem Musical) Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> : Mestrado em <i>Design</i>
Escola de Comunicação	Graduação: Cinema; Jornalismo; Produção Editorial em Mídias; Publicidade e Propaganda; Rádio e TV Pós-graduação <i>Lato Sensu</i> : Cinema, Vídeo e Fotografia: Criação em mídias; Comunicação Corporativa; Criação Publicitária Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> : Mestrado em Comunicação

Escola de Turismo e Hospitalidade	<p>Graduação: Aviação Civil; Hotelaria; Turismo</p> <p>Graduação Tecnológica: Eventos; Gastronomia; Tecnologia em Bebidas</p> <p>Curso Superior de Formação Específica: Confeitaria e Panificação</p> <p>Pós-graduação <i>Lato Sensu</i>: Eventos - Planejamento e Produção; Padrões Gastronômicos</p> <p>Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i>: Mestrado em Hospitalidade</p>
Escola de Negócios e Direito	<p>Graduação: Administração, Comércio Internacional, Direito, <i>Marketing</i>; Relações Internacionais</p> <p>Graduação Tecnológica: Gestão e Planejamento de <i>Marketing</i> e Vendas</p> <p>Graduação Executiva: Administração; Ciências Contábeis</p> <p>Graduação <i>On-line</i>: Gestão de Finanças, Gestão de <i>Marketing</i> e Vendas; Gestão de Negócios da Pequena e Média Empresa</p> <p>Pós-graduação <i>Lato Sensu</i>: MBA em Finanças; MBA em Gastronomia; MBA em Gestão da Cultura; MBA em Gestão de Comércio Exterior; MBA em Gestão de Marcas (Branding); MBA em Gestão de Pessoas: Liderança e <i>Coaching</i>; MBA em Gestão de Projetos; MBA em Gestão Empresarial; MBA em Gestão Esportiva; MBA em Gestão Estratégica de Segurança Empresarial; MBA em Gestão Logística; MBA em <i>Marketing</i>; MBA em <i>Marketing</i> de Serviços; MBA em Vendas</p>
Escola de Educação	<p>Graduação: Letras - Habilitação: Língua e Literatura Portuguesas; Pedagogia</p> <p>Pós-graduação <i>Lato Sensu</i>: Psicopedagogia</p>
Escola de Engenharia e Tecnologia	<p>Graduação: Ciência da Computação; Engenharia Civil; Engenharia de Produção; Engenharia Elétrica; Sistemas de Informação</p> <p>Graduação Tecnológica: Gestão Ambiental; Gestão em Logística</p>
Escola de Saúde e Bem-Estar	Graduação: Atividade Física e Esporte; Ciências Biológicas; Enfermagem; Farmácia; Fisioterapia; Naturologia; Nutrição; Psicologia; Quiropraxia
Escola de Terapias de Beleza	<p>Graduação: Estética; Perfumes e Fragrâncias</p> <p>Graduação Tecnológica: Maquiagem Profissional; Podologia; Visagismo e Terapia Capilar</p>
Escola de Medicina	Graduação: Medicina
Escola de Medicina Veterinária	Graduação: Medicina Veterinária

FONTE: Autor e sítio eletrônico da UAM (2009).

Dentro da concepção de oferecimento de serviços educacionais, a UAM se destaca pelo investimento na infra-estrutura de seus programas e nas instalações físicas. Os edifícios de seus *campi* demonstram uma atenção especial à arquitetura e ao conforto dos estudantes. No Quadro B, são apresentados os itens mais destacados de infra-estrutura de apoio ao desenvolvimento dos programas educacionais da UAM:

Quadro B – Relação de infra-estrutura de apoio ao desenvolvimento educacional dos estudantes da UAM

Instalações Especiais	Descrição
Centro de Gastronomia	Oito cozinhas pedagógicas, além de uma Cozinha Demonstração para 80 pessoas e uma sala de enologia.
Centro de Design e Moda	Fábrica de criação com oficinas de modelagem e <i>design</i> , além de laboratórios digitais e uma biblioteca de <i>games</i> .
Centro de Treinamento em Hotelaria	Vivência de situações do dia-a-dia da profissão, reproduzindo e permitindo a análise dos procedimentos de gerenciamento de todas as atividades da gestão hoteleira.
Simulador de Vôo	Modernos simuladores de vôo, incluindo o IFR (por instrumentos). O curso conta ainda com laboratórios de motores e componentes aeronáuticos e laboratório de física, além de programas de controle de aeroportos.
Estúdios de Rádio, TV e Cinema	Estúdios para produções audiovisuais, estúdios de rádio e laboratórios de fotografia, salas especiais de edição de imagens e áudio, laboratório de fotografia, três estúdios de gravação e filmagem, quatro estúdios de som, quatro salas especiais de edição de imagens, sala de projeção e equipamentos de captação interna.
Núcleo de Práticas Jurídicas	Parceria entre a universidade, Tribunais e Câmaras Arbitrais e sindicatos profissionais e patronais, que permite a prática de mediação, negociação, conciliação e arbitragem.
Teatro Anhembi Morumbi	Espaço para a prática e ensaio dos alunos do curso de teatro;
SPA Saúde Anhembi Morumbi	Dotado de aparelhos e recursos modernos e de uma clínica multiprofissional de saúde, possui capacidade para atender a 350 pacientes por dia.
Hospital Veterinário	Atendimento a animais domésticos e selvagens; possui uma central de fisioterapia e reabilitação animal, única na América Latina.
Bibliotecas	Possuem certificação ISO 9001-2000.
Theatro Casa do Ator	Auditório com capacidade para acomodar 420 pessoas em diversos tipos de evento.

FONTE: sítio eletrônico da UAM (2008)

2. Histórico completo do processo de internacionalização da UAM

O grande momento de internacionalização da UAM ocorreu em 2005 com a sua aquisição pela Laureate. Não foram verificados outros fatos relevantes em termos de atividades de internacionalização da UAM anterior a esse momento. Pode-se mencionar que o reitor Gabriel Mário Rodrigues, por ter se envolvido profundamente com o setor de Turismo, participou de eventos internacionais e de algumas associações do setor como a ICETAL (Intercâmbio Cultural de Turismo da América Latina) e a Aiest (Associação Internacional de Experts Científicos de Turismo) (RODRIGUES, 2005), o que lhe deu uma visão internacionalizada da formação dos estudantes de Turismo e da gestão acadêmica desse curso. Outro exemplo de curso internacionalizado é o curso de Quiropraxia, que nasceu de observações realizadas em viagens aos EUA (PEREIRA, 2005).

A aquisição de 51% da UAM pela Laureate foi um momento marcante no setor educacional de ensino superior, pois concretizava a expectativa dos analistas do mercado financeiro com relação ao amadurecimento dos grupos educacionais brasileiros. Segundo os estudiosos, há uma necessidade de capital para o setor de educação de ensino superior expandir e consolidar suas atividades, que pode ser suprida pelo interesse de grupos estrangeiros de educação em atender o grande potencial da demanda de ensino superior do Brasil.

Na ocasião da aquisição em 2005, o diretor de relações com investidores da Laureate, Chris Symanoskie, durante teleconferência com analistas, informou que, até 2009, a participação da Laureate na UAM subirá para 80% e, em 2013, será adquirida a parcela final para totalizar o 100% de controle. O objetivo em termos de alunos seria atingir 62 mil estudantes por meio da construção de novas unidades, da aquisição de outras faculdades e do ensino a distância. Foi afirmado na mesma teleconferência que a Laureate observava o país há mais de sete anos, mas o investimento somente fora realizado naquele momento porque houve o julgamento de que havia mais estabilidade, uma vez que o país começava a deixar para trás um longo período de volatilidade política e econômica. De acordo com Symanoskie, outro fator determinante foi que, apesar desse período de volatilidade, as IES brasileiras tinham um bom desempenho e cresceram muito. Também foi relacionado que essa transformação no mercado educacional brasileiro se deveu ao fato de o governo brasileiro ter ampliado a concessão de isenção tributárias para as IES com fins lucrativos através do ProUni. Anteriormente, somente as escolas com fins lucrativos eram beneficiadas.

A rede internacional de universidades Laureate é de propriedade da *Laureate Education Incorporated*, que tem suas origens na rede de franquias de reforço escolar e preparação para certificações educacionais *Sylvan Learning*. O primeiro *Sylvan Learning Center* foi aberto na cidade de Oregon, Portland, EUA em 1979 por W. Berry Fowler, e os serviços educacionais prestados se baseavam na tutoria dos estudos escolares (reforço escolar) de crianças acima de quatro anos, tipicamente com uma hora de atendimento, duas vezes por semana e pequenas turmas de aproximadamente três pessoas. Depois de se configurar como uma grande franquadora na costa oeste americana, a Sylvan foi adquirida pela Kinder-Care em 1985 (SEC INFO, 1997).

Em 1990, entram em cena dois jovens empreendedores, Douglas Becker e Christopher Hoehn-Saric, que, através de uma empresa de treinamento em desenvolvimento de *software*, formaram, em conjunto com a Kinder-Care, uma *joint venture*, a Sylvan Kee System, com 50% de participação de cada empresa anterior. Douglas Becker e Christopher Hoehn-Saric se tornaram milionários em 1985, com 17 e 21 anos respectivamente, ao venderem sua inovação tecnológica *Lifeguard* para uma grande companhia de seguros de saúde de Maryland. Em 1991, a Sylvan celebrou um acordo de exclusividade comercial para oferecer de forma computadorizada os testes educacionais da maior provedora desse tipo de serviço nos EUA, a *Educational Testing Service* (ETS), sendo um marco na história da Sylvan, uma vez que os testes educacionais são altamente institucionalizados nos EUA para a admissão em programas educacionais. Em 1993, os dois empreendedores adquiriram o controle total da Sylvan e realizaram a abertura de seu capital. Nos anos seguintes, a Sylvan estendeu seu programa de tutoria de estudantes a algumas escolas públicas de Maryland e aumentou a sua atuação como provedora de serviços educacionais para corporações. Em 1996, foi adquirida a *Drake Prometric LP*, por US\$ 140, milhões. Essa empresa provia serviços de testes computadorizados para agências governamentais, empresas de tecnologia e instituições científicas e acadêmicas. Contratos de grande valor foram fechados com Associações Nacionais para fins de certificação profissional, como, por exemplo, a Associação Nacional dos Distribuidores de Seguros (500 mil corretores) e o Conselho Nacional de Arquitetura. Em 1998, a Canter & Associates, uma empresa de treinamento e graduação a distância de professores do sistema K-12 dos EUA, que equivale ao sistema de séries do Ensino Fundamental e Médio do Brasil.

A partir de 1996, a Sylvan estabeleceu ações de expansão internacional de suas atividades. Em parceria com a MCI Worldcom, desenvolveu uma rede internacional de provedor de serviços educacionais para profissionais, a *Caliber Learning Network*, que abriu 50 centros de aprendizagem. No mesmo ano, adquiriu o *Wall Street Institute* (WSI), um provedor e franqueador educacional europeu no ensino de língua inglesa com atuação na Europa e na América Latina, com algo em torno de 170 franquias. O *Sylvan Prometric* se tornou a maior rede de centro de serviços de teste por computador do mundo com 2 mil sítios eletrônicos para teste e alcance em 105 países (FINDING UNIVERSE, 2001). Em 1998, foi adquirida a *Schulerhilfe*, um centro de tutoria de estudantes, similar ao negócio da *Sylvan Learning* nos EUA, com uma rede de 900 centros na Alemanha, Áustria e Itália. Considerando o mesmo

período, o *Sylvan Learning* possuía uma rede de 739 centros distribuídos na América do Norte e na Ásia (SYLVAN, 1998).

Em 1999, ocorreu a primeira aquisição internacional de uma universidade pela Sylvan, a *Universidad Europea Madrid* (UEM), pelo valor de US\$ 49 milhões. Nessa ocasião, em seu relatório anual, a Sylvan declara (SYLVAN, 1999): “A Sylvan emergirá como a maior rede de universidades privadas do mundo com foco único em tecnologia, línguas e habilidades internacionais.”

Com a ampliação do novo foco na aquisição de universidades, o Grupo Sylvan anunciou sua reorganização em três grandes divisões: *Sylvan Learning Group*, *Sylvan International Universities* e *Sylvan Ventures*. O *Sylvan Learning Group* se ocuparia da rede de franquias de educação suplementar (tutoria de estudantes), das soluções *online* de educação suplementar e treinamento de professores e da franquia de língua inglesa *Wall Street Institute*. A *Sylvan Venture* estaria voltado para o investimento e no desenvolvimento de novos negócios e soluções *web* com foco educacional. E a *Sylvan International Universities* teria foco no desenvolvimento da rede internacional de universidades conforme descrito anteriormente. Em 2000, com base na estratégia traçada de se concentrar em negócios de educação suplementar no segmento K-12, educação *online* e universidades, a Sylvan vendeu a empresa Prometric para a canadense Thomson Corporation por US\$ 775 milhões. A Prometric possuía vendas no valor de US\$ 3 milhões em 1993 e atingiu US\$ 219 milhões em 1999 (SYLVAN, 1999). Em 2005, foi vendida a participação da Sylvan no WSI por US\$ 60 milhões para o Carlyle Group, um dos maiores grupos de investimento do mundo.

O período de 2000 a 2003 é de grande crescimento para a divisão *Sylvan International Universities* com as aquisições de sete universidades na América Latina – *Universidad Del Valle do México* (UVM, México), *Universidad de Las Americas* (UDLA, Chile) *Universidad Nacional Andrés Bello* (UNAB, Chile), *Instituto Profesional* (AIEP, Chile) *Universidad Interamericana de Costa Rica* (UICR, Costa Rica), *Universidad Interamericana de Panama* (UIP, Panama) e *Universidad de Las Américas* (UDLA, Ecuador) –, quatro universidades na Europa – *Les Roches Hotel Management School* (LRHMS, Suíça), *École Supérieure du Commerce Extérieur* (ESCE, France), *Glion Institute of Higher Education* (GIHE, Suíça) e *Les Roches Marbella* (LRM, Espanha) – e duas universidades nos EUA – *Walden University* (WU) e *National Technological University* (NTU).

Com o intenso crescimento de suas divisões e concentração dos negócios, foi realizado, durante o período de 2003 a 2007, um processo complexo de transações de ativos entre os dois principais sócios da Sylvan (Douglas Becker e Christopher Hoehn-Saric) e investidores do mercado de capitais que culminaria no fechamento do capital dos negócios deste grupo empresarial. Em 2003, as divisões *Sylvan Learning* e *Sylvan Ventures* foram adquiridas ainda em bolsa pelo *Apollo Management Limited Partnership (LP)*, uma empresa de private equity, e suas afiliadas, dentre elas uma sociedade de responsabilidade limitada, *Apollo Sylvan Limited Liability Company (LLC)*. Essas duas divisões foram reunidas na forma de uma nova empresa: *Educate Inc.* Decorrente dessa cisão, a *Sylvan Learning Systems Inc.* declarou que passaria a ter foco em ensino superior através de duas unidades de negócios: ensino superior a distância (*on-line*) e rede internacional de universidade (SYLVAN, 2002). A partir de então, com uma reorientação da estratégia dos negócios em ensino superior, a Sylvan alterou sua denominação para *Laureate Education Inc.*, a qual continuou sendo listada em bolsa.

Em sua nova configuração, a *Laureate* continuou a avançar em suas aquisições de universidades pelo mundo. Foram adquiridas no período de 2004 a 2008, 8 IES europeias – *K.I.T. Learning* (empresa holandesa parceira em educação a distância da *University of Liverpool*), *École Centrale D’Electronique (ECE, França)*, *Institut Français de Gestion (IFG, França)*, *Institute for Executive Development (IEDE, Espanha)*, *European University of Cyprus (EUC, Chipre)*, *Real Madrid University Studies School (RMUSS, Espanha)*, *Business and Information Technology School (BiTS, Alemanha)* e *Centro Superior de Edificación (CSE, Espanha)* –, 14 IES latino-americanas – *Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC, Peru)*, *Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología (ULACIT, Panamá)*, *Universidad Tecnológica Centroamericana (UNITEC, Honduras)*, *Universidade Anhembí Morumbi (UAM, Brasil)*, *Institute for Executive Development (IEDE, Chile)*, *Universidade Potiguar (UnP, Brasil)*, *Universidad Privada del Norte (UPN, Peru)*, *Escola Superior de Administração, Direito e Economia (ESADE, Brazil)*, *Business School São Paulo (BSP, Brasil)*, *Centro Universitário do Norte (UniNorte, Brasil)*, *Escuela Moderna de Música (EMM, Chile)*, *Universidad Latina de Costa Rica (Costa Rica)*, *Universidad Tecnológica de México (UNITEC, México)* e *Universidad Americana (UAM, Costa Rica)* –, 2 IES norte-americanas: *Kendall College (KC, EUA)*, *New School of Architecture and Design (NSAD, EUA)* – e uma IES asiática – *Les Roches Jin Jiang International Hotel Management College (LRJJIHM, China)*.

Em 2007, ocorreu a aquisição da *Laureate Inc.* e da *Educate Inc.* pela *Edge Acquisitions LLG*, uma sociedade de responsabilidade limitada constituída pela *Sterling Capital Partners* (Douglas Becker e Christopher Hoehn-Saric) e pelo *Citigroup Capital Partners*. Até o momento, não se verificou nova mudança na configuração societária das duas corporações e dessa nova sociedade controladora.

A visão estratégica da Laureate se baseia no oferecimento de serviços educacionais de ensino superior através de uma rede global de universidades com atividades realizadas em campi e em meios virtuais que possam atender ao rápido crescimento da demanda global de ensino superior, cujo público-alvo se compõe de estudantes em tempo integral e adultos trabalhadores que precisam dos estudos de graduação e de pós-graduação para integrar uma crescente e competitiva força de trabalho global.

Atualmente, a Laureate está presente em 18 países e atende a 405 mil estudantes ao redor do mundo. Essa configuração em rede mundial, construída a partir da aquisição de IES bem estabelecidas em seus países de origem, permite a essas organizações e seus estudantes o estabelecimento de uma perspectiva global equilibrada com seus pontos de vista locais. Sua rede de universidades com cursos oferecidos em *campi* inclui, ao todo, 38 IES acreditadas, das quais 12 estão na Europa, duas se encontram nos USA, 21 estão localizadas na América Latina e apenas uma está na Ásia. Os serviços de educação a distância são oferecidas por uma IES nos EUA e outra IES na Europa, ambas também acreditadas. Sua proposta de valor está baseada no oferecimento, facilitado pelo aporte tecnológico, de uma experiência educacional que combina a orientação e a preparação para o mercado de trabalho global com uma vivência multicultural.

As IES associadas à rede Laureate oferecem, em conjunto, mais de 130 programas educacionais. Os cursos mais procurados na rede de universidades internacionais são: Administração, Ciências da Saúde, Direito, Pedagogia, Comunicação, Engenharia, Hospitalidade, Tecnologia da Informação, Humanidades, Arquitetura, Psicologia, e Enfermagem.

Com base na Tabela A, pode-se constatar o grande crescimento do negócio de universidades internacionais Laureate. Em um período de nove anos, o número de estudantes cresceu quase 60 vezes, partindo de 6,7 mil estudantes (1999) até atingir 405 mil (2008). Calculando uma

taxa constante de crescimento no período, o CAGR (Taxa Composta de Crescimento Médio; do inglês *Compound Average Growth Rate*) das matrículas é de 57,7% ao ano. A receita total e o lucro acompanharam esse crescimento vigoroso das matrículas. Em 2006, a Laureate apresentou receitas de US\$ 1.145,8 milhões e lucro de US\$ 148,4 milhões. Considerando o ano base de 1999, o CAGR do período (1999-2006) é de 66,5% a.a. para a receita e de 80,2% a.a para o lucro.

Tabela A – Evolutivo dos principais indicadores de negócio da Laureate

	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2008
Estudantes (mil matrículas)	6,7	55,6	64,0	76,0	117,0	156,0	217,0	243,9	405,0
Varição no período		730%	15%	37%	54%	105%	39%	12%	66%
Receitas (US\$ milhões)	32,3	62,6	245,0	336,0	473,0	644,8	875,0	1.145,8	
Varição no período		94%	291%	437%	41%	92%	36%	31%	
Lucro Operac. (US\$ milhões)	2,4	5,0	3,7	15,5	35,9	89,4	130,9	148,4	
Varição no período		107%	-25%	211%	132%	477%	46%	13%	
Lucro Líquido (US\$ milhões)				8,7	10,4	81,4	86,4	104,2	
Varição no período					20%	840%	6%	21%	

Fonte: Relatórios Anuais Laureate de 1999 a 2006.

APENDICE 4 – HISTÓRICOS COMPLETOS DA FACULDADE PITÁGORAS

1. Histórico completo da Faculdade Pitágoras

A Faculdade Pitágoras nasceu, em 2001, de uma parceria internacional entre a Kroton Educacional e a Apollo Internacional do grupo americano educacional Apollo. A Kroton Educacional é a nova razão social do antigo grupo Pitágoras e detém as marcas do sistema de ensino Pitágoras e da Faculdade Pitágoras.

Repetindo a trajetória de outros grandes grupos educacionais brasileiros, como Objetivo, Positivo e COC, o Kroton tem sua origem no oferecimento de cursos do tipo pré-vestibular. Com o intuito de identificar elementos da formação de competências ao longo de sua trajetória, pode-se recortar o histórico da Kroton Educacional em quatro fases: i) o início das atividades do curso preparatório para o vestibular, de 1966 a 1970; ii) a criação e formação da rede de colégios Pitágoras, de 1971 a 2000; iii) o início das atividades de ensino superior através da parceria com o Grupo Apollo, de 2001 a 2006; e a atual fase, marcada pela abertura de capital e pela expansão de atividades no ensino superior a partir de 2007.

A primeira fase se iniciou em 1966, com a criação do curso pré-vestibular Pitágoras na cidade de Belo Horizonte (MG) por cinco jovens: Evando Neiva, João Lucas Mazoni Andrade, Júlio Cabizuca, Marcos Mares Guia e Walfrido Mares Guia. O primeiro *slogan* adotado por esse curso preparatório foi (PITÁGORAS, 2008): “No Pitágoras, o aluno em primeiro lugar”. O curso preparatório começou com 33 estudantes.

A segunda fase se iniciou com a consolidação da imagem do curso preparatório para vestibulares e a criação dos primeiros colégios do Pitágoras em 1971, também na cidade de Belo Horizonte (MG). Em 1977, foi criada a Cooperativa Pitágoras para oferecer e administrar produtos e serviços na área financeira, centralizando e promovendo eficiência operacional para a rede de escolas associadas. Na década de 1980, o Pitágoras expandiu seus negócios, gerenciando escolas para empresas que atuavam em regiões remotas no Brasil e no exterior, permitindo a transferência dos funcionários e suas famílias, sem prejuízo à educação de suas crianças. Dessa forma, o Pitágoras passava a operar em países como Maurítânia, Iraque, Congo Francês, Equador, Peru e Angola e em alguns estados do Brasil como Rondônia, Amazonas, Pará, Maranhão, Goiás e Bahia (PITÁGORAS, 2008). São exemplos

dessas parcerias no Brasil o Colégio Pitágoras de São Luís (MA), fundado em 1989, em parceria com a Alumar, e o Colégio Pitágoras de Carajás (PA), fundado em 1984, em parceria com a Companhia Vale do Rio Doce. A Construtora Odebrecht foi uma das empresas contratantes para a realização de atividades em outros países. Em relação a esse período, o prospecto de abertura de capital do Pitágoras descreve:

Na década de 1980, a Kroton desenvolveu um modelo replicável de gestão, objetivando a implantação e operação de unidades educacionais geograficamente dispersas. Esse modelo, ancorado no desenvolvimento, padronização e monitoramento dos processos críticos de gestão educacional, incluindo um sistema de treinamento de docentes e gestores, garantiu a qualidade administrativa e pedagógica necessária para a escala dessas operações. Já em 1986, esse modelo mostrou-se extremamente eficaz, e a Companhia passou também a prestar seus serviços educacionais nas dependências de grandes empresas brasileiras, atendendo aos seus profissionais e aos seus familiares, bem como gerenciando, simultaneamente, mais de 20 escolas, com mais de 25.000 alunos” (KROTON EDUCACIONAL, 2007).

A Rede Pitágoras foi criada em 1995 com o objetivo de desenvolver a relação de parceria com escolas em todo o Brasil e exterior, oferecendo: material didático, consultoria na implantação de processos de gestão, apoio nas ações de *marketing* e captação de alunos, treinamento para os professores e gestores das instituições associadas e avaliação da aprendizagem dos estudantes. No ano de 1997, foi iniciada a comercialização de sua tecnologia educacional e de gestão de Educação Básica para as escolas associadas (KROTON EDUCACIONAL, 2007). Em 1999, foi criada a Fundação Pitágoras com o objetivo de prestar consultoria sobre gestão educacional às instituições de ensino públicas e privadas. Nesse período, o Pitágoras fundou a sua primeira unidade no Japão (PITÁGORAS, 2008).

As atividades em ensino superior se iniciaram em 2001, com a parceria entre o grupo Pitágoras e a Apollo International (Arizona, EUA). A partir dessa parceria, foi fundada a primeira Faculdade Pitágoras, em Belo Horizonte e Curitiba, oferecendo o curso de Administração. Esse período foi marcado pela expansão das atividades de ensino superior e pela continuidade do crescimento da rede Pitágoras. Em 2002, a rede Pitágoras foi certificada pela ISO 9001:2000 nas atividades de entrega de produtos e serviços para as escolas associadas, sendo que a organização já possuía a certificação ISO 9002 desde 1998.

Com o lançamento em 2005 da Faculdade de Tecnologia INED, a Kroton Educacional começou a atuar em dois diferentes segmentos de forma distinta. O foco da marca Faculdade

Pitágoras ou Sistema Universitário Pitágoras (SUP) visa o público de alunos de renda média, oferecendo cursos de bacharelado e pós-graduação. Em torno de 80% dos alunos frequentam o curso noturno, e a faixa etária de maior incidência é entre 18 e 24 anos. A marca INED ou Sistema de Educação Tecnológica INED (SETI) destina-se, especialmente, a alunos de renda média-baixa, com foco em alunos trabalhadores, com uma proposta de baixo preço e baixo custo (*low fare, low cost*) por oferecer uma boa relação custo-benefício e estar baseada em cursos com menor tempo de formação, com forte orientação ao mercado de trabalho, principalmente em ciências humanas aplicadas. Os alunos do INED podem, por exemplo, pagar os seus cursos com duração de 24 meses em 36 parcelas mensais. Em relação a composição :

Operando no Ensino Superior com as duas marcas, atendemos com qualidade as especificidades de cada um dos segmentos-alvo, em condições competitivas de mercado quando comparados com nossos concorrentes do setor privado. Atingimos esse objetivo por meio i) da padronização do nosso modelo operacional multi campi; ii) da centralização de processos acadêmicos e gerenciais, utilizando ferramentas corporativas de monitoramento; iii) da escala em nossas atividades, diluindo estrutura de custos e despesas; iv) do projeto pedagógico consistente e diferenciado que conta, inclusive, com material didático baseado em coleção própria exclusiva para o ensino superior; v) da nossa capacidade de treinar professores novos e atuais; vi) do rígido controle da qualidade e eficiência acadêmica e gerencial das nossas operações; e vii) condições de pagamento que se adequam ao perfil do nosso público-alvo.

Foi implantado o Núcleo de Pós-Graduação Pitágoras em 2006, na cidade de Nova Lima (MG), com coordenações locais em cada faculdade Pitágoras, oferecendo cursos de 118 pós-graduação *lato sensu* nas áreas de Saúde, Gestão, Ciências Sociais e Pedagogia, além de cursos de extensão em diversas áreas (KROTON EDUCACIONAL, 2007).

A abertura de capital do grupo Pitágoras sob a nova razão social Kroton Educacional, marca o início de uma nova fase a partir de 2007, caracterizada principalmente pela expansão das atividades de ensino superior através da aquisição de faculdades já existentes. Em seu relatório trimestral (KROTON EDUCACIONAL, 2008a, 2008b), a Kroton destaca os resultados obtidos com foco na execução do plano de negócios de sua expansão. Em relação à sua forma de operar as aquisições, a Kroton destaca:

A Companhia vem agregando valor ao seu negócio incluindo, de maneira sinérgica ao seu modelo, as melhores práticas das novas unidades adquiridas, simultaneamente, à necessária transição gerencial e acadêmica. É um ciclo virtuoso, onde a Kroton ao realizar aquisições seletivas, captura oportunidades de mercado,

incorpora recursos humanos e tecnológicos e aprimora seus sistemas. (KROTON EDUCACIONAL, 2008a):

Desde a instalação de seus dois primeiros *campi* em 2001 com a Faculdade Pitágoras, ocorreu um grande crescimento para as duas marcas de ensino superior conforme pode ser verificado pelo aumento do número de *campi* e de estudantes na Tabela 13, atingindo 25 *campi* e 35.709 matrículas de estudantes em 2008. No momento de abertura de capital (2007), a Faculdade Pitágoras possuía cinco *campi*, sendo três em Belo Horizonte (MG), dois em Ipatinga (MG) e um em Betim (MG), oferecendo, ao todo, 19 cursos de graduação. Com a abertura de seu capital, as informações de receita líquida também foram abertas ao público e sua evolução também pode ser acompanhada através da Tabela A.

Tabela A – Evolutivo dos principais indicadores do negócio Kroton Educacional

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008 ⁽¹⁾
Número de <i>campi</i>	2	3	3	4	5	8	17	25
Estudantes (matrículas) ⁽²⁾	380	743	1.703	3.005	4.211	6.584	17.997	35.709
Variação no período		96%	129%	76%	40%	56%	173%	98%
Receitas (R\$ mil)	Nd	Nd	Nd	17.828	26.952	39.280	72.648	Nd
Variação no período					51%	46%	85%	

(1) Valores que estavam disponíveis relatório Trimestral Kroton Educacional

(2) Número médio de estudantes

Nd – Não disponível

FONTE: Prospecto definitivo, relatórios trimestrais de 2007 a 2008.

Em um primeiro instante, o crescimento da rede de faculdades se baseou no investimento conjunto da Kroton e do Apollo International na abertura de novos *campi* próprios no período de 2001 a 2006. Em 2006, o Apollo International vendeu sua participação acionária na Faculdade Pitágoras para a Kroton Educacional, que buscou uma nova forma de capitalização através da abertura de seu capital em 2007. A partir desse momento, a Kroton atingiu altas taxas de crescimento através das aquisições de outras IES. No final do ano de 2007, o número médio de matrículas foi de 17.997 estudantes, um crescimento de 173% em relação a 2006. No segundo trimestre de 2008, o número médio de matrículas atingiu 35.709, um crescimento de 98% em relação ao final de 2007, que já se mostrava uma base de forte expansão. A Tabela B apresenta o histórico de aquisições de IES pela Kroton Educacional, após a abertura de seu capital.

Tabela B – Relação de aquisições realizadas pela Kroton

Ano	Faculdade	Local	Numero de estudantes	Cursos de graduação	Valor de aquisição (R\$ mil)
2008	Faculdade Teixeira de Freitas	Teixeira de Freitas (BA)	1.600	9	8.200
2008	Faculdade de Tecnologia	Londrina (PR)	300	2	400
2008	Faculdade CBTA	Rio Claro (SP)	802*	8	3.587
2008	Faculdade Unilinhares	Linhares (ES)	2.547	12	15.000
2008	SUESC	Rio de Janeiro (RJ)	3.500	3	31.500
2008	Faculdade Uniminas	Uberlândia (MG)	3.632	9	22.000
2008	NABEC	Guarapari (ES)	-	2	150
2008	FIPAG	Guarapari (ES)	1.200	6	4.600
2007	Faculdade Japi	Jundiá (SP)	845	7	5.250
2007	UCES	Vitória (ES)	550	2	2.000
2007	UMEP	Londrina (PR)	3.080	8	18.000
2007	FADOM	Divinópolis (MG)	3.100	8	7.164

1 – Autorização do MEC para operar 9 mil vagas por educação a distancia

2 – Autorização do MEC para operar 2 cursos para formação de tecnólogos

Fonte: sítio de relações com investidores da Kroton (KROTON, 2008c)

Os cursos de natureza tecnológica das IES relacionadas na Tabela 14 foram absorvidos pela Faculdade INED, e os cursos de bacharelado e de pós-graduação foram absorvidos pela Faculdade Pitágoras.

A visão declarada da Faculdade Pitágoras é “Atuar como co-responsáveis com nossos alunos na realização de suas carreiras e projetos de vida”. A missão empresarial é “Desenvolver e aplicar know-how em ensino superior, recorrendo ao uso da tecnologia para oferecer educação de qualidade para muitos, em escala”. A proposta de valor para seus estudantes está baseada no conceito de “Ensino superior com alta qualidade (forma, conteúdo e aplicabilidade) e a um custo acessível para um grande número de alunos” (FACULDADE PITÁGORAS, 2008). Já os valores declarados pela Faculdade Pitágoras são:

Na vida e em tudo que a valoriza; No ensino superior como meio de compreendermos e transformarmos positivamente a nossa realidade; Na vanguarda educacional e tecnológica que estamos propondo e em seu benefício direto para os alunos; Nos vínculos de amizade e nas relações de trabalho com alunos, professores e parceiros; Na construção de um Brasil mais justo e solidário, através de nossos alunos, professores e parceiros; Na transparência de nossas ações e números, e em nossa responsabilidade comunitária.

Um aspecto muito destacado pelas comunicações ao mercado e de forma publicitária é relativo ao seu modelo de ensino pesquisado e planejado e ao processo de gestão que o torna replicável e controlável em escala de rede. Esse modelo privilegia a formação de seis

competências dos estudantes, bem orientadas ao mercado de trabalho: i) comunicação – desenvolvimento da habilidade de se expressar; ii) domínio da tecnologia – domínio da tecnologia da informação, acesso à Internet; iii) trabalho em equipe – aplicação de conteúdos em grupo, habilidade para lidar com as diferenças entre as pessoas, evolução do relacionamento interpessoal; iv) habilidade com números – saber analisar gráficos e números, extrapolar a informação primária; v) postura empreendedora e ética – autonomia e capacidade para planejar a trajetória; e vi) solução de problemas: crise – flexibilidade – oportunidade > capacidade para tomar decisões (FACULDADE PITÁGORAS, 2008)

No atual momento, a Faculdade Pitágoras é a marca que desenvolve os cursos a distância e possui um foco na formação de professores do ensino básico através da oferta de três cursos de licenciatura em Matemática, História e Pedagogia.

2. Histórico completo do processo de internacionalização da Faculdade Pitágoras

A Faculdade Pitágoras foi criada em 2001 em um contexto de internacionalização pela formação de uma *joint venture* entre a Apollo International, braço internacional do grupo educacional Apollo, e o grupo Kroton Educacional, na época, Grupo Pitágoras. A *joint venture* foi uma solução que reunia a capacidade de operação e gestão local do Grupo Pitágoras com o investimento de capital e tecnologia educacional do Grupo Apollo.

Mesmo não possuindo experiência em internacionalização do ensino superior, o Pitágoras detinha experiência em internacionalização no ensino básico com a implantação dos serviços educacionais com empresas brasileiras operando no exterior e mais recentemente com a implantação de seus colégios no Japão. Dessa forma, o grupo Pitágoras já possuía uma experiência em se relacionar com outras empresas no exterior, exercia uma capacidade de aprender e se adaptar a outros sistemas educacionais diferentes do brasileiro e realizava operações no exterior. Os relatos apurados indicam que a qualidade de gestão do Pitágoras foi um fator importante para a decisão do Apollo na realização desta parceria (FERREIRA, 2005; CASTRO, 2008).

O Grupo Apollo iniciou suas atividades e as expandiu a partir da criação da University of Phoenix (UPX) em 1976 pelo seu fundador Dr. John G. Sperling, a qual é considerada uma

das maiores provedoras de serviços educacionais para adultos trabalhadores dos EUA. A idéia da UPX nasceu um pouco antes de sua fundação, quando John Sperling trabalhava como um professor na San Jose State University (SJSU) no começo dos anos 70 e estudava um meio de diminuição das taxas de delinqüência em um dos distritos de San José. Sperling descobriu, através de suas interações com o departamento de polícia e outros oficiais públicos, que eles queriam programas educacionais que pudessem ajudá-los a realizar melhor seus trabalhos, desenvolver suas habilidades e proporcionar-lhes novas competências para avançar em suas carreiras (FUNDING UNIVERSE, 2008). Ele apresentou uma proposta de um programa de graduação para adultos para a SJSU, que foi recusado. Com isso, ele se demitiu e iniciou seu negócio oferecendo programas de graduação para adultos nas faculdades e universidades.

Seu primeiro contrato foi com a University of São Francisco, em 1973, e contou com 500 estudantes, em seu primeiro ano de operação. Nesse mesmo ano, Sperling criou o Institute for Professional Development (IPD) que auxiliava faculdades e universidades no desenho, desenvolvimento, implantação e administração de programas de ensino superior para adultos trabalhadores. Em 1975, Sperling incluiu mais duas faculdades e dois mil estudantes, lucrando US\$ 200 mil. Contudo, o órgão acreditador regional da Califórnia (WASC) ameaçou as três IES que encerrassem os contratos que mantinham com Sperling ou perderiam sua acreditação. Assim, Sperling teve que encerrar suas atividades na Califórnia.

Em 1976, Sperling abriu sua própria universidade em Phoenix, Arizona, a qual recebeu sua acreditação pela North Central Association of Colleges and Schools (NCA) em 1978 (APOLLO PROSPECTUS, 1995). Sperling, quando terminou o colegial, ingressou na Marinha Mercante, lutou pela Marinha na Segunda Guerra e, quando retornou aos EUA, graduou-se no Reed College e se doutorou em história da economia pelo King's College da Cambridge University. Ele tinha 55 anos quando fundou a UPX (INC, 2004; FAST COMPANY, 2003). Durante os anos 1980, a UPX expandiu para outros estados americanos onde conseguia receber acreditação dos reguladores regionais.

Em 1989, o Grupo Apollo criou a Online Education, um sistema de entrega educacional computadorizada que, em 1994, servia a 1.400 estudantes em formação. A Online Education também provia os cursos realizados em campus que incorporaram mudanças para essa nova realidade. A Online Education permitia que o Grupo Apollo entregasse programas educacionais e serviços internacionalmente. O corpo docente da Online recebia treinamento

especializado para ensinar no novo ambiente eletrônico de aprendizagem (APOLLO GROUP, 1994).

O Grupo Apollo realizou sua abertura de capital em dezembro de 1994, recebendo em valores líquidos na época US\$ 34,9 milhões com um preço de US\$ 11,00 por ação (BUSINESS WIRE, 2005). Foi adquirida, em setembro de 1995, a Western International University (WIU) por US\$ 2,1 milhões (APOLLO, 2005). A WIU era uma pequena IES privada sem fins lucrativos com aproximadamente mil estudantes distribuídos em quatro *campus* e centros de aprendizagens localizados em Phoenix, Fort Huachuca e Douglas no Estado do Arizona (EUA) e no *Thames Lea College* em Londres (Inglaterra). No final do período fiscal de 1995 (31/08/1995), após a realização da sua abertura de capital em bolsa, a UPX atingia 25.165 estudantes, sendo 2.366 estudantes por ensino a distância e 42 *campi* e *learning centers* distribuídos em nove estados americanos e em Porto Rico. Um fato importante a destacar é que 80% dos estudantes da UPX possuíam algum nível de reembolso de suas mensalidades através das empresas que os empregavam. O IPD prestou serviços de desenvolvimento de programas educacionais e gestão para 15 IES, com base em contratos de longo prazo (cinco a dez anos), as quais ofereceram seus programas para adultos trabalhadores em 29 *campi* e centros de aprendizagens em 16 estados americanos, atingindo 11.683 estudantes. A receita líquida do Grupo Apollo somou US\$ 163,429 milhões e o lucro líquido foi de US\$ 12,600 milhões (APOLLO, 1995). Estavam empregados 4.556 funcionários, sendo que o corpo docente era composto por 3.052 funcionários e representava 67% da força de trabalho.

O período de setembro de 1990 até agosto de 1995 foi de acelerado crescimento, sendo que 24 *campi* e centros de aprendizagens foram abertos pela UPX e 15 *campi* e centros de aprendizagem realizaram contratos com IPD, quase que duplicando o volume de negócios anterior a esse período (APOLLO, 1995). Em setembro de 1997, o Grupo Apollo adquiriu o *College for Financial Planning* (CFP) por US\$ 52,3 milhões, absorvendo seus 22 mil estudantes. O CFP é um dos maiores provedores de programas educacionais de planejamento financeiro dos EUA, incluindo o programa educacional de certificação profissional de planejador financeiro. Nesse mesmo ano, é criada a Apollo Learning Group (ALG) para atender o treinamento e a acreditação de profissionais de TI.

As atividades que envolvem tecnologia foram intensificadas em 1998. Com base em sua visão de provedor global de ensino superior (*global product delivery system*), o Grupo Apollo

promoveu ações para aprimorar sua infra-estrutura tecnológica, como a parceria com a Hughes Network System e a aquisição da One Touch System, as quais permitem uma ampla cobertura por satélite com decodificação e processamento de sinal para os usuários de educação a distância nos *campi* da UPX e nos computadores pessoais dos estudantes (APOLLO, 1998). As expectativas da Apollo para o mercado de educação a distância eram de 1 milhão de estudantes em 2001 e de 2 milhões em 2002 (APOLLO, 1999).

Conforme previsto em sua estratégia desde o início de sua abertura de capital (APOLLO, 1995; APOLLO, 1999), o Grupo Apollo criou, em 1999, uma empresa específica para internacionalizar seu modelo de negócio baseado na educação de adultos trabalhadores, a *Apollo International*. Fundada com um capital de US\$ 40 milhões, tinha como objetivo atingir de 70 a 100 mil estudantes e abrir seu capital dentro de um período de três a cinco anos. De forma complementar, a UPX também objetivava abrir novos *campi* no exterior, com foco na Europa e Ásia. No ano de 1999, a UPX abriu um novo *campus* em Vancouver (Canadá), e a *Apollo International* iniciou a operação de um *campus* da UPX em Roterdã (Holanda) para 45 estudantes do curso de MBA, tendo a expectativa de iniciar operações na Alemanha.

Do ponto de vista das operações internacionais, foram iniciadas, em 2001, as operações da *joint venture* com o grupo Pitágoras através da *Pitagoras Apollo International* (PAI) que controlaria as operações da Faculdade Pitágoras. Em novembro de 2001, iniciaram-se também as operações na Índia, com o *Modi Apollo International Institute* (MAII), uma *joint venture* com 50% de participação do Grupo Apollo e 50% de participação do grupo Modi, um dos maiores conglomerados industriais da Índia. O início foi considerado bastante modesto, com 100 estudantes, mas a expectativa era que fossem atingidos 30 *campi* em 10 anos. O primeiro *campus* em Nova Déli tinha espaço para dois mil estudantes e oferecia o bacharelado e MBA em negócios e TI. Pelo fato de os cursos do MAII serem oferecidos pela WIU, eles também possuem acreditação pelo NCA. Ainda em 2001, no formato de *joint venture* e oferecimento de cursos acreditados pela WIU, são abertos cursos de MBA em Beijing (China).

Em 2001, continuou a ocorrer o grande crescimento das atividades suportadas por tecnologia do Grupo Apollo. Foi criado o Flexnet®, que combina atividades presenciais e atividades *online* para os programas oferecidos. Foi introduzido o rEsourceSM, que permite os estudantes receberem os conteúdos digitalizados de seus cursos e transmitidos pela Internet, com

formatos disponíveis para *handhelds* e com as vantagens da digitalização que proporciona facilidade de atualização dos conteúdos, diminuição de custos por eliminação de impressões e utilização de *links* entre os conteúdos (APOLLO, 2001). Nesse ano, o serviço de educação a distância da UPX atendeu a estudantes localizados em mais de 70 países.

Com o crescimento de seu atendimento para a faixa etária dos 18 aos 24 anos, o Grupo Apollo lançou, em 2004, uma marca de faculdade especialmente focada nesse público através do WIU, o Axia College, uma vez que a UPX possuiu a proposta de atender adultos trabalhadores e limita a idade mínima de 21 anos para a realização de seus cursos. A UPX também ganhou os contratos para servir as bases militares americanas na Europa e Pacífico. No território dos EUA, o Grupo Apollo já mantinha parceria com as Forças Armadas norte-americanas, oferecendo cursos *online* e presenciais nas suas unidades instaladas nas bases militares. A estimativa do Grupo Apollo era que 70 milhões de adultos trabalhadores não possuíam diploma de graduação (APOLLO, 2003). Nesse período, foram altas as taxas de crescimento do negócio de educação a distância, que recrutava aproximadamente 500 novos estudantes por mês e cresceu 61% entre 2003 e 2004. Em 2004, a UPX abriu seu primeiro *campus* no México, na cidade de Juarez (APOLLO, 2004).

Por dificuldades em operar seu modelo de negócios através das parcerias estabelecidas no exterior, o Grupo Apollo vendeu suas participações para seus associados no Brasil, na Índia e na China em 2006, mantendo convênios com esses dois últimos para continuar oferecendo os programas de MBA da WIU. Nesse ano, o serviço de educação a distância da UPX atendia estudantes localizados em mais de 130 países e se verticaliza para o nível colegial (*high school*) pela aquisição da empresa Insight por US\$ 15,5 milhões (APOLLO, 2006).

No final de 2007, foi formada a Apollo Global, uma *joint venture* de US\$ 1 bilhão entre o Grupo Apollo, com 80,1% de participação, e o fundo de investimento Carlyle, com 19,9% de participação, com o objetivo de realizar investimentos na área de ensino superior em países que apresentem potenciais de crescimento nesse setor em função de sua demografia e de suas características econômicas.

A primeira aquisição da Apollo Global foi a Universidad de Artes, Ciencias y Comunicación (UNIACC) de Santiago, Chile, em abril de 2008. O valor da transação foi de US\$ 44 milhões. A UNIACC foi adquirida no momento que atendia 3 mil estudantes, tinha 3 *campi* e oferecia

18 bacharelados e dois programas de MBA. Em 2004, UNIACC foi a primeira universidade do Chile a oferecer um programa pleno de educação a distância para graduação e que atende às necessidades de adultos trabalhadores. Em 2008, a universidade oferecia seis programas plenos de educação a distância e um programa educacional que mesclava aulas presenciais e virtuais (APOLLO, 2008).

Investindo novamente na América Latina, o Apollo Global adquiriu a Universidad Latinoamericana (ULA) do México em agosto de 2008. Nessa ocasião, a ULA possuía quatro *campi* distribuídos no México, oferecendo 27 programas de formação para 4 mil estudantes (APOLLO, 2008). Foram adquiridas 65% da participação da ULA ao valor de US\$ 47 milhões, sendo que os 35% restantes continuam a permanecer como propriedade do Fundo de investimentos Carlyle do México.

Recentemente, foi noticiada pela mídia brasileira uma proposta de US\$ 1 bilhão para a aquisição da Universidade Paulista (UNIP), de propriedade do grupo educacional Objetivo (VALOR, 2008; CASTRO, 2008). Essa transação, no entanto, não se concluiu.

O período de 2001 a 2007 é marcado pelo grande crescimento do Grupo Apollo em termos de abertura de unidades, captação de estudantes e resultados financeiros. A Tabela C mostra a evolução histórica para o crescimento no número de estudantes do Grupo Apollo, a participação da UPX na composição total dos negócios e a alta taxa de crescimento das matrículas de EAD (educação a distância) apresentadas pela UPX *online*.

Tabela C – Evolutivo das matrículas e de suas composições

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008 ⁽¹⁾
Matrículas Grupo Apollo	124.800	157.800	200.100	255.600	307.400	282.300	313.700	345.300
Varição no período		26%	27%	28%	20%	-8%	11%	10%
Matrículas UPX	103.200	133.700	174.900	227.800				
% Composição UPX do total	82,7%	84,7%	87,4%	89,1%				
% Receita UPX					89,4%	83,7%	94,0%	95,1%
Matrículas Outros	21.600	24.100	25.200	27.800				
Matrículas EAD/UPX <i>online</i>	29.200	49.900	80.100	120.400				
% Composição do total	23,4%	31,6%	40,0%	47,1%				
Varição no período		71%	61%	50%				
% Matrículas - empresas	60%	60%	50%	46%	45%			
% Receita - fundos Federais				56%	60%	62%	65%	

FONTE: Relatórios anuais do Grupo Apollo.

Em relação às matrículas totais dos negócios componentes do Grupo Apollo, as taxas de crescimento são altas para o período de 2001 a 2005, um crescimento acumulado de 46% no período, seguido de período seguinte mais moderado de crescimento entre 2006 e 2008. No período de 2001 a 2008, o crescimento acumulado é de 76,7%. Até o ano de 2004, os números de cada negócio educacional do Grupo Apollo eram apresentados separadamente e, após, somente a participação percentual da UPX no total da receita passou a ser apresentada. No período de 2001 a 2004, as matrículas da UPX representaram 86,6% em média do total de matrículas do Grupo Apollo, concentrando, assim, o foco dos negócios do Grupo Apollo. No período de 2005 a 2007, verifica-se o aumento desse contexto de concentração dos negócios na UPX pela participação desta nas receitas totais do Grupo Apollo, a qual atinge 95,1% em 2008.

Aumentou, no período de 2001 a 2004, a participação dos cursos de educação a distância no total de matrículas da UPX. Em 2001, a UPX *online* possuía 23,4% do total de matrículas da UPX, com 29.200 estudantes. Em 2004, a UPX *online* possuía 47,1% do total de matrículas da UPX, com 120.400 estudantes, um crescimento no período de 312%. Após 2005, os números de educação a distância não foram mais reportados, mas sua tendência deve ter aumentado de acordo com os investimentos realizados em TI pelo Grupo Apollo e os prognósticos feitos em seus relatórios anuais em relação a esse negócio.

Além disso, verifica-se uma migração das fontes que financiam as matrículas durante o período de 2001 a 2008. A parcela percentual de adultos trabalhadores que possuía algum tipo de auxílio financeiro de seus empregadores caiu de 60%, em 2001, para 45%, em 2005. Em compensação, a participação do auxílio de fundos federais na receita total do Grupo Apollo aumentou de 56%, em 2004, para 65%, em 2007.

A Tabela D apresenta o perfil do público atendido pelo Grupo Apollo, o número de funcionários e a composição de docentes em seu quadro. Com foco bem declarado em adultos trabalhadores, o percentual de estudantes do Grupo Apollo acima de 25 anos era de 85,5% em 2001; porém, percebe-se modificação desse perfil ao longo do período, sendo que, em 2006, o percentual de estudantes acima de 26 anos atingiu 79,5%. A proposta para adultos trabalhadores começou a atrair o público mais jovem em razão do maior enfoque no mercado de trabalho. Esse movimento culmina com o lançamento, em 2004, do Axia College para

atender especificamente a esse público de 18 a 24 anos. A partir de 2005, o Grupo Apollo passa a medir faixas adultas para idades acima de 23 anos, buscando assim jovens trabalhadores para incorporar em suas matrículas. Em 2007, esse percentual de estudantes acima de 23 anos atingiu 90,3% da composição total de matrículas do Grupo Apollo.

Tabela D – Evolutivos dos principais indicadores operacionais do Grupo Apollo

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Faixa de idade (anos) - UPX	> 25	> 25	> 26	>26	> 23	> 23	> 23
Composição % do total	85,5%	83,5%	83,4%	79,5%	90,6%	92,3%	90,3%
Campus e C.A. ¹ Totais	160	176	192	219	244	262	259
Campus e C.A. UPX	107	120	133	157	175	198	196
Campus e C.A. Outros	53	56	59	62	69	64	63
Variação no período		10%	9%	14%	11%	7%	-1%
Número de funcionários	14.980	23.577	25.572	29.913	32.666	36.416	36.418
Variação no período		57%	8%	17%	9%	11%	0%
Corpo docente	10.014	17.570	17.387	19.623	21.194	23.295	21.699
% Participação do total	67%	75%	68%	66%	65%	64%	60%

¹ C.A. = Centros de Aprendizagens (é um *campus* mais reduzido e sem a parte administrativa)

FONTE: Relatórios Anuais do Grupo Apollo e sítio de relações com investidores (APOLLO, 2008).

O Grupo Apollo atingiu 259 unidades em 2007, entre *campi* e centros de aprendizagem, sendo a maior parte composta de unidades da UPX. O crescimento no período entre 2001 e 2007 foi de 62% e foi acompanhado pelo aumento do número de funcionários e, em especial, do corpo docente, que representou, em média, 66% do corpo de funcionários nesse período. Entre 2006 e 2007, praticamente não houve crescimento, estabilizando-se o número de unidades e de funcionários, apesar da redução do número de docentes de 64% para 60%.

Os principais números do negócio do Grupo Apollo se encontram na Tabela E. A receita líquida atingiu US\$ 2.732,8 milhões em 2007, com um lucro líquido de US\$ 408, 8 milhões. No período de 2001 a 2007, o crescimento acumulado da receita líquida foi de 155% e do lucro líquido foi de 179%. O CAGR da receita líquida no período apresentou taxa de crescimento de 23,5% a.a., e o lucro líquido, de 24,9% a.a.. O valor de mercado cresceu de forma vigorosa durante o período de 2001 a 2004, atingindo US\$ 14,7 bilhões e decrescendo até US\$ 6,6 bilhões, em 2007.

Tabela E – Evolutivo dos principais indicadores econômico-financeiros do Grupo Apollo

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Receita Líquida (US\$ milhões)	769,5	1.009,5	1.339,5	1.798,4	2.251,1	2.477,5	2.732,8
Variação no período		31%	33%	34%	25%	10%	10%
Lucro Líquido (US\$ milhões)	107,8	161,2	247,0	277,8	428,0	414,8	408,8
Variação no período		49%	53%	12%	54%	-3%	-1%
Valor de mercado (US\$ bilhões)	3,6	5,7	8,7	14,7	10,6	6,6	6,6
Variação no período		58%	51%	70%	-28%	-38%	0%

FONTE: Relatórios anuais do Grupo Apollo.

Em 2008, a UPX está organizada em oito unidades entre Faculdades, Escolas e Divisões Especializadas: Faculdade Axia da UPX, Faculdade de Artes e Ciências, Faculdade de Negócios e Administração, Faculdade de Educação, Faculdade de Saúde, Faculdade de Sistemas de Informação e Tecnologia, Divisão Militar (EUA) e Escola de Estudos Avançados. Os cursos são oferecidos em duas modalidades: aqueles realizados em um *campus* local ou e aqueles realizados *online*. A maioria dos cursos de graduação se compõe de bacharelados e de pós-graduação em nível de mestrado ou doutorado.