

VI Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração

[Florianópolis - SC]

[Brasil]

[26 a 28 Abril - 2017]

DECOLONIALIDADE E PRÁTICAS INTERCULTURAIS NA EDUCAÇÃO DE ADMINISTRAÇÃO

Valerio Carvalho Filho¹
Ana Silvia Ipiranga
Alexandre Faria

RESUMO

Este estudo considerou o contexto da Universidade Internacional da Integração da Lusofonia Afro-Basileira (Unilab) com foco principal para desafiar a subalternização de saberes em termos gerais e, em termos específicos, a refundação de um espaço epistemológico pluriversal em Administração Pública. O principal objetivo é compreender como esse projeto acadêmico contribui para a descolonização de práticas e conhecimentos em Administração por meio da análise de práticas interculturais e descolonização de conhecimentos em Administração. A pesquisa qualitativa baseou-se na análise de narrativas geo-históricas compiladas em ampla base documental e entrevistas de diversos sujeitos, entre professores, estudantes e gestores acadêmicos atuantes na Unilab. Considerando os loci de enunciação, a análise das narrativas documentais e dos entrevistados relativas às práticas interculturais e de descolonização de conhecimentos foi sintetizada entre as seguintes categorias: i) produção de não-existências; ii) passados presentes; iii) latências conflitivo-dinâmicas em favor da expansão do mundo em Administração. Análise mostra que ainda que boa parte das práticas de ensino, pesquisa e extensão relacionadas ao curso de Administração Pública da Unilab seja baseada em um legado epistemológico universalista, práticas emergentes interconectam com latências decoloniais de longa duração, transformando ausências em presenças e impossíveis em possíveis.

Palavras-chave: Interculturalidade, Decolonialidade, Administração, Administração Pública.

Introdução

Nesse estudo, toma-se a posição de que há perdas geo-históricas extraordinárias no mundo do conhecimento acadêmico e, em particular, no campo da Administração. A superioridade universalista assumida e imposta pela epistemologia do Centro – Europa e Estados Unidos – subalterniza e silencia saberes ‘outros’ em um mundo global de crises sucessivas que a modernidade eurocêntrica não é capaz de reconhecer e solucionar. O padrão mundial da modernidade capitalista eurocêntrica, que se funda na imposição de uma hierarquização econômica/política/racial/étnica da população em escala global, continua inferiorizando grupos, comunidades e povos ‘sem história’ (também chamados de sub-humanos imaturos, e selvagens) que supostamente estão fora desse Centro. Continuam sendo subalternizados outros saberes ou formas de conhecimento, como, por exemplo, o legado intelectual afro e ‘indígena’, reduzindo-os à categoria de “primitivos”

¹ valerio_lero@yahoo.com.br

VI Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração

[Florianópolis - SC]

[Brasil]

[26 a 28 Abril - 2017]

por aqueles que detêm o poder monopolista de classificar e conhecer os ‘outros’ (Quijano, 2007).

Desde o momento da conquista ibérica do continente americano até os dias atuais de sucessivas crises do capitalismo neoliberal global, o pensamento hegemônico concebe a verdade apenas a partir de seu ponto de vista, buscando reduzir a compreensão do mundo à compreensão ocidentalista em nome de uma razão civilizadora. Essa visão de mundo nega a realidade conflitiva e hierárquica estabelecida pelo modelo de organização colonial, que apropria, omite, e marginaliza outras narrativas que ameacem ou não obedeçam ao caráter universalista e “radicalmente excludente” (Lander, 2005 p.10) da experiência capitalista estadunidense e eurocêntrica (Mignolo, 2005; Santos, 2002).

Embora o Centro se empenhe em manter o desenho de organização colonial via subalternização, o pensamento sócio-político e comunitário na América Latina mostra há mais de cinco séculos uma vocação para a busca de formas alternativas de concepções sobre sua posição e importância no campo dos conhecimentos, “questionando-se o caráter colonial eurocêntrico dos saberes sociais sobre o continente, o regime de separações que lhes servem de fundamento, e a ideia da modernidade como modelo civilizatório universal” (Lander, 2005 p.15). A partir de uma inquietação de longa duração com o “outro lado da modernidade universalista”, seu lado mais obscuro, o Pensamento Decolonial oferece uma base teórico-cosmológica pluriversal a partir da América Latina para descentrar a universalidade eurocêntrica (Mignolo, 2005 p.35).

A ideia de colonialidade é um dos conceitos chaves do Pensamento Decolonial que se baseia na discussão sobre como as estruturas de poder se enraizaram na América Latina como forma de dominação duradoura dos países centrais sobre os periféricos, independentemente do fim das relações políticas de soberania de uma nação sobre outra (Quijano, 1992). A colonialidade, mesmo após os processos de independência política de colônias, continua operando em um padrão mundial de poder, com implicações políticas, culturais, econômicas e epistêmicas escalares. Nesse sentido, a colonialidade global aprofunda e amplia o quadro de organização colonial eurocêntrica por meio da radicalização de relações de dependência e dominação baseadas na hierarquização racialista de povos, no controle e exploração do trabalho, da natureza e dos meios de produção, e também da dominação dos meios e formas de conhecimento, com o controle da autoridade e de seus mecanismos de subalternização e coerção (Quijano, 2005).

A colonialidade do “saber” se delinea por meio de um legado epistemológico eurocêntrico centralizador, patriarcal e racialista que se apresenta como universal, transcendental e racional. O sistema científico dominante impede a compreensão do mundo periférico a partir de realidades próprias e fundamentadas em “epistemes” desenvolvidas a partir de geo-histórias específicas e interconectadas cuja contribuição continua sendo sistematicamente negada pela geopolítica do conhecimento da modernidade (Walsh, 2007). A máquina epistêmica europeia-estadunidense detém um virtual monopólio sobre o que é ciência ou não, sobre a classificação de conhecimento e sub-conhecimentos, sobre racionalidade e irracionalidade (Quijano, 2005; Porto-Gonçalves, 2005). Essa “orden de conocimiento” patriarcal reflete e reafirma a organização colonial do sistema-mundo moderno e pode ser pensado também a partir da perspectiva educacional: sendo um braço ativo da ordem maior - a neoliberal-, essa ordem age por meio de um discurso que transmite a noção de que “la ciencia y la epistemologia son singulares, objetivas y neutrales, y que cierta gente es más apta para pensar que otras” (Walsh, 2005 p.28).

VI Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração

[Florianópolis - SC]

[Brasil]

[26 a 28 Abril - 2017]

Quando se ilumina este debate da colonialidade do saber para o campo específico da Administração, sobressai-se que o conhecimento em Administração, sobretudo em Gestão, tem um lado “sombrio” (Ibarra-Colado, 2006; Dussel, 2006). Este campo fortemente colonizado e colonizador vem sendo impulsionado e mobilizado pelo sistema hegemônico neoliberal eurocêntrico comandado pelos Estados Unidos (EUA) para a preservação e fortalecimento de um padrão capitalista de poder que rearticula a dicotomia centro-periferia em escala global (Faria & Abdalla, 2014; Faria 2013).

No contexto da Administração e ao considerarmos a trajetória da Administração Pública no Brasil também se observa que estarem sido fortemente ligada a estruturas e mecanismos de dominação dos países centrais sobre os periféricos dentro do sistema-mundo moderno/colonial. Um traço que marca o ensino dessa disciplina é o fato de que os cursos nesse campo específico da Administração já nasceram, no Brasil da década de 50, subordinado aos “princípios desenvolvimentistas da época, veiculados através da transposição de paradigmas de países mais desenvolvidos” (Fischer, 1984 p. 279). Outro aspecto importante no ensino da Administração que importa a este estudo é a formação técnico-funcionalista e reprodutora acrítica de modelos importados do Centro. Ainda que desafiado, na prática, por pedagogias alternativas conectadas ao crescente interesse na teorização decolonial, esse desenho dominante fragiliza também no Brasil o papel de ciência transformadora que a Administração pode assumir (Saraiva, 2014).

Considerando os objetivos desse artigo, problematiza-se, portanto, que o conhecimento e a educação têm uma relação constituinte na construção da modernidade capitalista global estadunidense e eurocêntrica, que rearticula a colonialidade e hierarquização de ‘outros’ em escala global. Nesse contexto, nos engajamos com autores que abraçaram a opção decolonial em diferentes países (e.g., Ibarra-Colado, 2006; Dussel, 2006; Prasad, 2015; Abdalla & Faria, 2015) e pressupomos que a descolonização da Administração, enquanto campo de conhecimento, contribuiria para a construção de um mundo pluriversal, em substituição a um quadro de disfuncionalidade geo-epistêmica caracterizado pela *longue durée* de subalternização de diversos saberes ‘outros’ e epistemologias alternativas e coexistentes nos âmbitos de pesquisa e educação (dentro e fora da universidade). A opção decolonial tem sido exercitada em diferentes países da América Latina, especialmente na região Andina, por meio de reflexões e práticas no âmbito da educação acadêmica com base na interculturalidade e na proposta decolonial de reordenação pluriversal da geopolítica do conhecimento (Castro-Gomez, 2007; Walsh, 2007).

A prática da educação intercultural não se refere apenas ao contato entre o ocidente e outras civilizações, mas a uma configuração que propõe um giro epistêmico capaz de produzir novos conhecimentos e outra compreensão simbólica do mundo, sem perder de vista a colonialidade do poder, do saber, e do ser. Neste sentido, a interculturalidade se coloca como alternativa para a ‘Universidade’, possibilitando a esta a refundação de si como um espaço pluriversal de compartilhamento e coexistência, desafiando no âmbito da educação as práticas e modelos supostamente multiculturais que promovem a sobreposição ou subalternização de saberes (Mignolo, 2003; Walsh, 2001; Oliveira & Candau, 2010).

Considerando a escassez de pesquisas no âmbito de educação em Administração, escolhemos a Universidade Internacional da Integração da Lusofonia Afro-Basileira (Unilab) como foco amplo de investigação e o Curso de Graduação em Administração Pública como foco específico. Essa universidade foi criada a partir de uma autodeclarada

VI Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração

[Florianópolis - SC]

[Brasil]

[26 a 28 Abril - 2017]

intenção intercultural, o que a torna um “lôcus” coerente para a compreensão de alternativas construídas com base no diálogo de saberes, em busca de uma utopia pluriversal (Castro-Gomez, 2005; Dussel, 2007). Essa pesquisa tomou como base a seguinte questão guia: Como a experiência da Unilab contribui para a decolonização de práticas e conhecimentos em Administração? O objetivo do estudo, a partir do contexto da Unilab, é compreender a relação entre práticas interculturais e decolonização de conhecimentos em Administração.

Em termos metodológicos, essa pesquisa de caráter qualitativo, tendo como contexto mais amplo a Universidade Internacional da Integração da Lusofonia Afro-Basileira (Unilab), abraçou uma perspectiva geo-histórica que compreende que as dinâmicas de colonialidade e decolonialidade são constituídas em contextos espaço-temporais interconectados. Consequentemente, foi constituído um “corpus” histórico documental composto por ampla variedade de arquivos (Cellard, 2008). Em termos mais específicos, dezesseis atores/sujeitos institucionais, entre professores e estudantes, foram entrevistados. Tentamos seguir uma abordagem decolonial focada na pesquisa ‘com’ o outro, ao invés da mais típica abordagem de pesquisa ‘sobre’ o outro (Walsh, 2012). Para guiar a análise das narrativas geradas em entrevistas e de documentos históricos institucionais, assim como de outros materiais incluídos na composição do acervo histórico documental, tivemos que compreender e problematizar os diferentes ‘loci de enunciação’ (incluindo aqueles referentes aos pesquisadores).

Este trabalho está estruturado de maneira que as três primeiras seções descrevem a fundamentação teórica que embasa a investigação; na sequência, articulam-se as seções dos procedimentos metodológicos, da análise e discussão das narrativas, seguidas das considerações finais.

Decolonialidade: por uma nova epistemologia?

Com a transformação da colonialidade eurocêntrica em colonialidade global a partir da radicalização comandada pelos EUA em décadas recentes, o campo de ciências sociais da América Latina vem passando por transformações e dinâmicas emergentes. Em conexão com reformas neoliberais na região e contra-movimentos globalizantes em diferentes países e contextos, destaca-se o movimento acadêmico à teorização pós-colonial. A partir da exterioridade da modernidade, acadêmicos de diferentes origens da América Latina rearticularam a questão colonial e promoveram o rompimento com o pós-colonialismo, classificado como mais uma crítica eurocêntrica ao eurocentrismo que não problematiza seu caráter universalista. A partir da problematização das condições de geopolítica do conhecimento, diferentes autores da América Latina promoveram a fundação de uma corrente autônoma, baseadas em conceituações próprias e localmente representativa: o movimento decolonial.

O argumento pós-colonial tem sua matriz em obras produzidas principalmente no contexto acadêmico dos EUA que, sobretudo, contestam a experiência colonial a partir das colônias europeias no oriente, especialmente a Índia e ex-colônias africanas conectadas ao império britânico, e desconsideram não apenas outras experiências coloniais, mas também múltiplas dimensões extra-discursivas que constituem o *longue durée* da colonialidade eurocêntrica. A tríade da matriz teórica do pós-colonialismo se reúne nas discussões: sobre o entendimento crítico da relação colonial como modo de representação nas obras de

VI Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração

[Florianópolis - SC]

[Brasil]

[26 a 28 Abril - 2017]

Edward Said (1978); nas concepções da categoria subalterno e da problemática do silenciamento do colonizado de Gayatri Chakravorty Spivak (1988) e nos ensaios de Homi Bhabha (1994) problematizando a relação colonial com base em categorias mais conciliatórias que confrontacionais ou libertadoras, tais como ambivalência, hibridação e intersticialidade. Ao mesmo tempo em que essas obras eram desenvolvidas e substanciavam a discussão anticolonial, Ranajit Guha (1982), um acadêmico dissidente do marxismo indiano, liderava no sul asiático a criação do Grupo de Estudos Subalternos que reforçava o pós-colonialismo em sua base epistêmica e política, possibilitando um novo enfoque na história dos locais dominados, até então, vistos apenas sob o ponto de vista dos colonizadores.

Com inspiração no movimento que ocorria no Sul da Ásia, um grupo de intelectuais latino-americanos fundou nos EUA o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos, promovendo assim a inclusão da América Latina no debate pós-colonial que proliferava particularmente no contexto acadêmico dos EUA. Porém, no decorrer dos encontros e discussões do grupo, reflexões e questionamentos emergiram sobre a apropriação de teorizações elaboradas pelos acadêmicos asiáticos e aplicação das mesmas à realidade latino-americana. Em particular, Mignolo (1998) enunciou denúncias quanto à inadequação geo-histórica desse espelhamento simplista por meio do conceito de locus de enunciação. A historicização da colonialidade enunciada pelos colegas asiáticos sequer levava em conta as dinâmicas de dominação e resistência, vivenciadas desde os remotos tempos do século XVI, protagonizadas por povos latino-americanos. Também preocupados com o lócus da enunciação do conhecimento, Castro-Gómez e Mendieta (1998 p. 17) argumentam que “as teorias pós-coloniais têm seu lócus de enunciação nas heranças coloniais do império britânico e que é preciso, por isso, buscar uma categorização crítica do ocidentalismo que tenha seu lócus na América Latina”. Grosfoguel (2008) destaca ainda que o grupo asiático se baseava no uso de epistemologias desenvolvidas em sua grande maioria por autores europeus, o que passou a ser visto pelo grupo dos latino-americanos como traição ao objetivo principal dos estudos subalternos: i.e., o rompimento com a tradição eurocêntrica universalista.

Nesse contexto e com base nesse raciocínio de desvelar a outra versão de uma história que até então vinha sendo contada apenas pelo lado lá e do jeito de lá que o grupo Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade (M/C/D) paulatinamente tomou forma. Segundo a historiografia produzida por um dos principais acadêmicos do grupo, também baseado em instituição acadêmica dos EUA, o Pensamento Decolonial foi formalmente fundado no início dos anos 2000 (Escobar, 2004).

Ballestrin (2013) faz um registro historiográfico das principais reuniões e seus participantes que constituíram a consolidação do grupo M/C/D, interconectados com dinâmicas emergentes observadas no contexto das ciências sociais na América Latina. Entre esses registros históricos, destaca-se o encontro acadêmico em 1998, apoiado pela CLACSO e realizado na Universidad Central de Venezuela. Este encontro reuniu pela primeira vez Edgardo Lander, Arturo Escobar, Walter Dignolo, Enrique Dussel, Aníbal Quijano e Fernando Coronil. A partir deste, foi lançada em 2000 uma das publicações coletivas mais importantes do M/C (Modernidade/Colonialidade): “La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales”. Nos anos subsequentes ocorreram diversas reuniões e eventos oficiais do grupo, o qual incorporou e dialogou com outros acadêmicos vinculados ao projeto da pluriversalidade enunciado a partir da América Latina: Javier Sanjines, Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres, Jose David Saldívar, Lewis

VI Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração

[Florianópolis - SC]

[Brasil]

[26 a 28 Abril - 2017]

Gordon, Boaventura de Sousa Santos – que consubstanciaram uma linguagem comum, conceitos singulares, revisões historiográficas e reelaborações teóricas do Pensamento Decolonial envolvendo principalmente pesquisadores vinculados à América Hispânica (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007; GESCO, 2012).

Dentre as problematizações centrais da abordagem decolonial, destaca-se a discussão sobre a modernidade, particularmente sob a perspectiva de quem a vivenciou e vivencia sob uma condição de subalternidade (Restrepo & Rojas, 2010). Sobressai-se, portanto, a distinção entre colonialismo e colonialidade, com ênfase na colonialidade do poder em torno da disputa e controle por diferentes âmbitos da existência social (Quijano, 2007). Segundo Restrepo e Rojas (2010) o pensamento decolonial teoriza a colonialidade como o lado mais obscuro e constitutivo, ao invés de derivativo como visto pela teoria pós-colonial, da modernidade, “[...] se afirma que la relación entre modernidad y colonialidad es de co-constitución: no puede existir una sin la otra” (p. 27). Os participantes do Grupo M/C/D argumentam que a colonialidade é inerente à modernidade, como uma exterioridade constitutiva desta (Restrepo & Rojas, 2010).

Afirmar essa inseparabilidade significa confrontar, ao invés de tentar promover reconciliação, o discurso hegemônico. O eurocentrismo em suas diferentes versões nega sistematicamente a possibilidade de assumir esse aspecto obscuro da modernidade. Esta é tida como um projeto libertador, emancipatório e universalmente aplicável, que se afirmou como uma construção auto-gerada, sem vínculo com tempo ou espaço. Ao denunciar a existência de uma história não honestamente contada pela episteme universalista dominante, Dussel (1994) expõe a modernidade como um fenômeno de conteúdo ambíguo: primeiro, a modernidade é a emancipação racional como saída a uma imaturidade do desenvolvimento humano, por meio de um esforço da razão como processo crítico, que abre a humanidade para um novo estágio de desenvolvimento histórico do ser humano. Porém, ao mesmo tempo, em seu conteúdo negativo mítico, a modernidade continua sendo mobilizada como justificativa para práticas irracionais e violentas protagonizadas por conquistadores e conquistados ou humanos e sub-humanos.

Restrepo e Rojas (2010) também abraçam a história do ‘outro’ para explicar a indissociabilidade da modernidade e a colonialidade e trazer à tona a diferença colonial. Para esses autores, algo ou alguém só pode ser definido como moderno ao mesmo tempo em que algo ou alguém não o seja. Se há um “nós” (modernos) há também um “não-nós” (não modernos). Logo, se a modernidade é entendida como um projeto civilizatório o que realmente está em jogo é a configuração de um “nosotros-moderno en nombre del cual se interviene sobre territorios, grupos humanos, conocimientos, corporalidades, subjetividades y prácticas, que en su diferencia son producidas como no-modernas”.(Restrepo& Rojas, 2010 p.18)

O pensamento decolonial propõe a superação dessa “modernidade”, mas não por meio de uma crítica intraeuropeia, como no caso dos pós-modernos, e sim por-meio da trans-modernidade (Dussel, 2004). Essa proposta desvela a violência totalitária de uma modernidade articulada para silenciar a razão de qualquer ‘outro’ que não seja o europeu eurocêntrico. A razão emancipatória como vem sendo pregada há séculos se transforma em um mito, que deve ser negado. Para Dussel (2007) é dessa forma que a razão moderna pode ser transcendida, já não como uma negação da razão como tal, mas a negação da razão violenta eurocêntrica, desenvolvimentista, hegemônica. É uma trans-modernidade apresentada como um projeto global de libertação, que não aponta para a verdade universalizante como um dominante violentamente imposto, em suas mais diversas

VI Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração

[Florianópolis - SC]

[Brasil]

[26 a 28 Abril - 2017]

formas, sobre a razão dos ‘outros’. Pelo contrário, uma razão que tenha por essência uma alteridade que se realiza em condições de igualdade para todos segundo suas diferenças. Por fim, pode-se dizer que “la transmodernidad correspondería precisamente al proyecto alimentado de esta exterioridad que no ha sido subsumida y que se constituye en fuente de unos más allá de la modernidad europea” (Dussel, 2004, p.201).

Por outro lado, o Pensamento Decolonial não visa a total negação da “episteme” construída pela hegemonia eurocêntrica. O principal objetivo desse projeto normativo e pluriversalista é apontar máculas, omissões, verdades mal contadas, fraturas e violência da modernidade sobre os ‘outros’ e conhecimentos subalternizados. Nas palavras de Restrepo e Rojas (2010), a inflexão decolonial não faz suas denúncias para reclamar uma posição de verdade absoluta; em suma, seus autores propõem uma “ética y una política de la pluriversalidad que constituye una apuesta por hacer viables la multiplicidad de conocimientos, formas de ser y de aspiraciones sobre el mundo” (p. 21).

E, por fim, para o grupo GESCO (2012) uma das principais vias de desenvolvimento dos estudos decoloniais é por meio da investigação histórica vinculada à perspectiva do sistema-mundo, seja no sentido de marco global/planetário ou no estudo de casos situados local e regionalmente. Nessa vertente, destacam-se as obras filosóficas de Dussel (1994), a de Aníbal Quijano na reconstrução histórica das dinâmicas centrais do sistema-mundo, de Mignolo (2007) ao rearticular a história específica da América Latina, ressaltando processos de constituição da colonialidade do poder negados pela historiografia eurocêntrica, e, finalmente, os estudos historiográficos de Castro-Gómez (GESCO, 2012). Enquanto o foco dominante tem sido a análise sistemática da episteme da modernidade em busca da substituição da universalidade pela pluriversalidade por meio de trabalhos teóricos, nota-se carência de investigações que revelem dinâmicas de colonialidade e descolonialidade em diferentes contextos. Mais especificamente, nota-se a carência de estudos que revelem tais dinâmicas no contexto da educação.

Multiculturalismo, interculturalidade e educação

A ideia de interculturalidade, em certo sentido, pode ser compreendida como o avanço diante das críticas dirigidas à proposta multicultural no âmbito da educação tanto nos EUA quanto em diversos outros países, principalmente nos que diz respeito às versões liberais (Damázio, 2008). A forma neoliberal de multiculturalismo em suas diferentes versões ao mesmo tempo que gera muitos seguidores, também gera resistências, fortes críticas e promoção de alternativas. Enquanto a hegemonia do multiculturalismo em educação nos EUA vem sendo criticada também por autores liberais e neoconservadores, destacam-se autores que defendem alternativas às rearticulações do multiculturalismo no âmbito da educação (Hall, 2003; Santos, 2003).

Nessa pesquisa abraçamos as formas de multiculturalismo classificadas como críticas – mais especificamente, a interculturalidade crítica enunciada por Walsh (2010) e outros autores decoloniais. Essa escolha é coerente na medida em que a interculturalidade crítica não parte do problema da diversidade ou da diferença em si, mas sim de um problema estrutural-colonial-racial. Sob essa perspectiva a diferença se constrói dentro de uma estrutura e matriz colonial de poder racializado e hierarquizado, segundo a qual brancos são considerados superiores a indígenas e afrodescendentes (Carvalho, 2014; Walsh, 2010). Walsh (2010) afirma que o espaço educacional, enquanto instituição política, social e cultural não é a única instituição social que deveria reconhecer e

VI Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração

[Florianópolis - SC]

[Brasil]

[26 a 28 Abril - 2017]

expressar a diversidade cultural e promover a interculturalidade em todas as suas instâncias; entretanto, trata-se de instituição com grande potencial para impactar as pessoas, sociedades e comunidades em grande escala.

Para efeitos desta pesquisa, educação intercultural foi tomado como um construto que pressupõe uma relação intercultural, isto é, onde há uma interação intencional entre pessoas de culturas diferentes, ou uma atividade que requer interação consciente e proativa entre pessoas de culturas distintas (Fleuri, 2001). Dentre as especificidades da educação intercultural, Zwierewicz e Vallejo (2006) destacam: i) a renúncia às ideias de vazios culturais e de hierarquização das culturas; ii) a realização de uma aproximação crítica, analisando e valorizando as culturas; iii) a preocupação com o binômio diferença-igualdade; iv) a evidenciação não somente das diferenças, mas também das semelhanças; v) a contraposição a uma hibridação cultural (por justaposição de disciplinas ou materiais), reafirmando o enriquecimento e a compreensão mútua mediante aprendizagens baseadas nas diferentes culturas.

No âmbito da educação intercultural, universidades interculturais emergem como lócus 'alternativo' cuja especificidade desafia de forma radical a forma tradicional do fazer universitário e universidade. No contexto social e educativo latino-americano, designa um conjunto diverso e heterogêneo de modalidades de educação superior universitária (ESU) que, diferenciando-se das universidades seculares eurocêntricas tradicionais, ressaltam a necessidade de atenção e reconhecimento aos Povos Indígenas originários e Afrodescendentes (PIA) e à integração de seus saberes no mundo acadêmico universitário segundo os princípios normativos da pluriversalidade. Fala-se de universidade intercultural quando se faz referência a projetos educacionais estratégicos que têm como público alvo o desenvolvimento dos PIAe onde há interesse em aplicar conhecimentos construídos a partir de perspectivas culturais diversas. Weise (2010) cita pelo menos quatro características que tipificam uma universidade intercultural: i) são instituições criadas intencionalmente para atender às demandas e necessidades de PIA; ii) acolhem a população de mais de uma origem cultural; iii) integram no currículo saberes de várias origens culturais ou os relacionam; iv) têm um sentido de busca da equidade e remetem ao reconhecimento profundo da diversidade cultural, entendida como visões de mundo, valores, sensibilidades, marcos de interpretação e de ação.

Práticas decoloniais no contexto da Administração no Brasil

Segundo Rosa & Alcadipani (2014) muitos estudos em Administração surgem a partir de preocupações e questões norteadoras dos estudos subalternos; embora vários não adotem diretamente o Pensamento Decolonial como referencial, cabe ressaltar as similaridades na linha de questionamentos. Os autores discutem um conjunto de trabalhos que relacionam a questão colonial com os estudos organizacionais, como por exemplo, os estudos de Prasad (2003), Banerjee (2000), Neu (2000), Cooke (2003). Também merecem destaque, na América Latina, os trabalhos de Caldas & Alcadipani (2003), Ibarra-Colado (2006), Misoczky (2006, 2011), Rosa & Alves (2011), Faria (2013) que analisam questões ligadas ao pós-colonialismo e à pesquisa em estudos organizacionais.

A questão da colonialidade epistêmica nos estudos em Administração na América Latina é realçada por Ibarra-Colado (2006). Ele reconhece a relevância do espaço geopolítico como 'lócus de enunciação' e sustenta a importância de um pensamento 'outro' a fim de entender as realidades da América Latina a partir de três argumentos

VI Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração

[Florianópolis - SC]

[Brasil]

[26 a 28 Abril - 2017]

centrais : i) a característica principal do desenvolvimento de estudos de organização e administração na América Latina é a tendência a falsificação e imitação do conhecimento gerado no Centro; ii) o papel desempenhado pelo termo 'organização' como artifício que facilita a comparação de diferentes realidades através de suas variáveis estruturais, mas também a incapacidade de este termo de reconhecer a realidade que escapa a racionalidade instrumental e a lógica do mercado; iii) urgência de apreciar os problemas organizacionais do lado de fora do Centro, propondo uma agenda de investigação preliminar, construída a partir de abordagens originais que reconhecem a alteridade (Ibarra-Colado, 2006).

Outros autores também discutiram estas questões, enfatizando que parte desse quadro de subversão no qual se encontra a Administração pode estar relacionado à implantação da universidade eurocêntrica na América Latina, que esteve historicamente articulada a interesses de grupos específicos e de segmentação do saber e se dispôs a ser reprodutora da visão de mundo epistemicida formulada a partir do ponto de vista do Centro (Castro-Gómez, 2007; Santos, 2006). “A colonialidade do saber e o racismo epistêmico sedimentam-se nas universidades” (Maso & Yatim, 2014 p.39). Como instituição legitimadora de dinâmicas de dominação e consenso, a universidade tem sido predominantemente utilizada pela ordem dominante como braço operante da colonialidade do poder, do saber e do ser na América Latina e outras regiões marcadas pela diferença colonial/imperial. No entanto, crescente número de autores vem defendendo e promovendo a reinvenção da universidade como instituição não mais a favor da lógica hegemônica e sim como espaço onde os saberes dos periféricos sejam reconhecidos e amplificados no intuito de transgredir o sistema educacional atual, que tem colonizado a Administração, assim como tem feito com outras disciplinas (Maso & Yatim, 2014; Castro-Gomez, 2007; Santos, 2006).

Segundo Faria (2013 p. 187) há uma dificuldade peculiar de se produzir conhecimento decolonial em Administração no Brasil devido à dimensão da geopolítica. Com a globalização do capitalismo neoliberal tem-se observado um “processo extraordinário e sem precedentes de expansão das fronteiras do conhecimento”, que se dá em três vertentes principais: i) a transformação sistemática de tudo que não é considerado conhecimento em conhecimento. Instituições mundo afora (que trabalham com e para o centro dominante) se apropriam, a seu modo, do não conhecido e o classificam em conhecimento; desta forma, com a apropriação e colonização “dos conhecimentos”, aumenta o número de “áreas do conhecimento e de temas de pesquisa acadêmica, mas, também, a ascensão do produtivismo acadêmico. Com isso, temos a ilusória sensação de que não há desigualdades ou exclusões” (Faria, 2013 p.187); ii) a expansão das instituições que governam o sistema do conhecimento. Para o autor, no pós-guerra fria as instituições de ensino perdem o monopólio do conhecimento, pois a partir desse momento as instituições acadêmicas se somam e concorrem com “*think tanks*”, institutos de pesquisa, organizações não governamentais, organizações transnacionais etc., nas dinâmicas hegemônicas de produção, legitimação e divulgação de conhecimento (Faria, 2013 p.187); iii) e, por fim, o processo combinado de desterritorialização e reterritorialização desse sistema do conhecimento subordinado a processos correspondentes articulados pelo capitalismo neoliberal global.

Especialmente no contexto pós 11 de setembro de guerra global ao terror, o não-conhecimento passa a não ser tolerado. Uma ilusória lógica defende que todos os conhecimentos devem ser incluídos pelos sistemas hegemônicos articulados pelo

VI Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração

[Florianópolis - SC]

[Brasil]

[26 a 28 Abril - 2017]

neoliberalismo imperial comandado pelos EUA. Porém, o que está nas entrelinhas desse discurso é, mais uma vez, a intenção de que diferentes conhecimentos e alternativas sejam classificados como sub-conhecimentos e convertidos como conhecimento por sistemas e mecanismos controlados pelo Centro. Essa radicalização dos mecanismos de geopolítica do conhecimento se baseia no argumento totalitário de que “não existe e não deve existir nada fora desse sistema. Tendo em vista a institucionalização do pressuposto eurocêntrico de que ficar fora desse sistema de conhecimento significa não existir, parece que não há alternativa para o resto do mundo” (Faria, 2013 p.187).

Levando em consideração esse contexto, a academia de Administração vem sendo acompanhada por processos de institucionalização da ideia de que todos os conhecimentos ‘outros’ fora do conhecimento universal do centro simplesmente não são válidos senão forem incluídos e validados pelo universalismo hegemônico. Faria (2013a p. 188) especifica a questão da Administração nesse contexto de geopolítica radicalizada ao ressaltar que essa área do conhecimento “está mais ‘blindada’ em relação a tais desafios do que algumas outras áreas devido à sua infância e vinculação político-ideológica potente com fundamentos da globalização neoliberal”.

Porém, a ascensão das economias emergentes, com diversos e inúmeros bolsões de não conhecido, isto é, uma gama de conhecimentos e práticas epistêmicas ainda não incorporadas pelo sistema universalista, mostra que esses conhecimentos “bárbaros”, inclusive as singulares maneiras de Administrar, têm contribuído para a ascensão econômica e interconectada de países semi-periféricos. Emergências que representam alternativas para o capitalismo global ou alternativas ao capitalismo global neoliberal, são classificadas como risco para a ordem neoliberal ocidentalista (Faria, 2013 p.189).

Ao discutir a expansão internacional do campo da gestão, Faria & Abdalla (2014) também contestam a questão geopolítica do conhecimento em Administração e intensificam o tom de denúncia do lado mais sombrio do mercado e da gestão. Em termos epistêmicos, os autores enfatizam de que apesar dos estudos na área de Administração estarem cada vez mais internacionalizados, “a matriz de teorização e de construção de significados em escala global continua sendo dominada pelos EUA, seguida pela Europa” e impulsionada por questões relacionadas ao mercado-centrismo neoliberal (Faria & Abdalla, 2014, p.1). Outro ponto importante é o contexto histórico explorado pelos autores e a articulação da Administração com a área de Relações Internacionais para explicar essa disfunção geopolítica no campo da Administração: “a ascensão do campo da gestão vem sendo impulsionado pela globalização neoliberal e pelo mercado-centrismo. O mercado-centrismo se apresenta como ordem única e multipolar. Entretanto, esse mercado-centrismo neoliberal foi imposto pelo Ocidente – liderado pelos EUA – ao resto do mundo. Ou seja, o princípio “de que não há alternativa” (p.2) para o mercado (neoliberal) foi imposto unilateralmente pelo estado neoliberal eurocêntrico. A literatura de gestão reproduz o mito de que o mercado governa a nova ordem mundial, ingenuamente descrita por autores hiper-globalistas de Relações Internacionais como interdependente, “boundless” e “stateless”. Essa narrativa hiper-globalista tenta apagar da memória o mundo bipolar da Guerra Fria, por meio de uma ilusória perspectiva de descontinuidade histórica, e manter invisíveis práticas e mecanismos que continuam dividindo o mundo entre Norte e Sul, civilizados e primitivos, desenvolvidos e subdesenvolvidos.

Os autores exortam a comunidade acadêmica para o fato de que as economias emergentes estão sendo atualmente classificadas como o principal inimigo à ordem

VI Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração

[Florianópolis - SC]

[Brasil]

[26 a 28 Abril - 2017]

ocidental liderada por Estados Unidos e Europa e que por isso as instituições de gestão assumiram a missão de “atrair e cooptar” (p.2) tanto acadêmicos quanto instituições locais para fazer parte da sedutora agenda unilateral centrada, que oferece reconhecimento e status, mas em sua instância representa a globalização dos mecanismos de colonialidade. E em última análise, conclama a formação de uma comunidade epistêmica no Brasil, engajada com outros atores do contexto do Sul, que em suas práticas promova mudanças nas estruturas e mecanismos que colonizam a área de Administração.

Por sua vez, para Faria & Wanderley (2015), apontam a descolonização da área de gestão como uma saída para o enfrentamento da empreitada lançada pelo centro ao tentar desmarginalizar por meio da colonização do que outrora era por classificado por si como inválido. Essa colonização de qualquer alternativa que se oponha e ameace a posição de privilégio do centro, como o caso da maneira de fazer de organizações familiares, toma coerência quando se enxerga o sistema que se vê fragilizado pelas suas crises internas (como a crise mundial de 2008 que teve como cerne os EUA ou até mesmo a atual crise que passa a União Europeia) e ao mesmo tempo se vê também ameaçado pela ascensão das economias emergentes (os países dos BRICS), que mesmo sem atingir os padrões epistêmicos e de gestão impostos pela hegemonia, continuam a tomar espaço no cenário mundial. Porém, vale o registro de que descolonizar não é um movimento de “virada de jogo”, onde aconteceria “a substituição de uma modernidade por outra ou um fundamentalismo da gestão por outro”. Enfim, o que expressa a reflexão decolonial é “a proposta de construção de um mundo no qual diversos mundos e conhecimentos podem coexistir” (Faria & Wanderley, 2015 p.582).

Pela construção desse mundo pluriversal, onde não haja um quadro de disfuncionalidade geo-epistêmica caracterizado pela contínua e ampliada imposição do conhecimento euro-norte-americano sobre os diversos saberes ‘outros’ e epistemologias alternativas, os autores sugerem alternativas para a co-construção de uma agenda que promova conhecimentos e práticas informadas pela opção decolonial como “alternativa à adoção e replicação de conhecimentos importados do (e impostos pelo) Norte Global” (Abdalla & Faria, 2015 p.1). Porém, os autores ainda problematizam a consciência em relação às dificuldades que a área de Administração tem que enfrentar no processo de desafiar a colonialidade do conhecimento, uma vez que historicamente essa hegemonia foi desenhada de maneira violenta e paradoxalmente invisível e silenciosa, revelando uma dimensão alienante de saber, agravando, dessa maneira, um quadro de sub-teorização da opção decolonial em Administração.

Corroborando com as propostas de novas possibilidades na prática do ensino superior em Administração, Saraiva (2014) também aponta para a necessidade de politizar a concepção e as práticas do ensino superior, aproximando-o da educação crítica e do seu compromisso com a emancipação humana.

Procedimentos metodológicos

Em termos metodológicos, desenvolvemos uma pesquisa de caráter qualitativo, tendo como contexto a Universidade Internacional da Integração da Lusófrica Afro-Basileira (Unilab) e como foco de estudo o Curso de Graduação em Administração Pública. Antes da ida ao campo de estudo, foi pesquisada uma variedade de arquivos que possibilitou a composição de um “corpus” histórico documental (Cellard, 2008). Foram

VI Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração

[Florianópolis - SC]

[Brasil]

[26 a 28 Abril - 2017]

compilados um conjunto de documentos e constituído o acervo histórico documental da pesquisa.

A partir da análise dos documentos, juntamente com a revisão da literatura pertinente, foram desenvolvidos três diferentes roteiros de entrevistas semi-estruturadas para cada grupo de sujeitos atuantes na Unilab, entre estes: i) quatro professores brasileiros, ii) cinco estudantes brasileiros, iii) cinco estudantes estrangeiros (sendo dois estudantes da Guiné Bissau, um estudante da Angola, dois estudantes de Cabo Verde e um estudante de São Tomé e Príncipe) e, por fim, dois gestores acadêmicos da Unilab. Os critérios de seleção dos sujeitos foram baseados na acessibilidade e a partir da técnica “bola de neve”. Além disso, foi entrevistada uma professora que tinha sido membro da comissão de implantação do curso. Pois acreditava-se que o seu relato seria uma espécie de “história viva” da Unilab e do próprio curso. As entrevistas com os dois gestores acadêmicos aconteceram por indicação de uma professora, ambos os gestores atuavam na Pró-Reitoria de Relações Internacionais da Unilab.

Foram realizadas dezesseis entrevistas no total, entre o período de outubro a dezembro de 2015, as quais foram gravadas e posteriormente transcritas. Para a análise, os nomes dos entrevistados foram alterados conforme acordado no termo de confidencialidade entregue aos participantes da pesquisa.

Os critérios de escolha dos estudantes a serem entrevistados foi baseado também na acessibilidade de acordo com a técnica da bola de neve. Contudo, tomou-se o cuidado de heterogeneizar internamente cada grupo, ou seja, buscou-se entrevistar estudantes de turmas diferentes, idades diferentes, países diferentes e círculos sociais diferentes. A separação em dois grupos - estudantes brasileiros e estudantes estrangeiros (africanos) - foi estabelecida por acreditar que embora o Brasil e os países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP (países esses de onde a grande maioria dos estudantes africanos da Unilab são provenientes), compartilhem de legados coloniais, o ‘lôcus de enunciação’ dos dois grupos seja substancialmente diferente. Além dessa diferença histórica quanto ao legado colonial, os estudantes africanos são entendidos como sujeitos diferenciados por serem “o estrangeiro na terra do outro”, iluminando a relação “ser de, vir de e estar em” que permeia o seu ‘lôcus de enunciação’ entre o que se teoriza e a partir de onde teoriza, revelando, por fim, um novo ‘lôcus de enunciação’ como formação discursiva emergente e como forma de articulação de uma racionalidade subalterna. (Mignolo, 1996).

Nesse sentido, para a condução da investigação, coleta de informações, assim como da análise tentamos seguir uma abordagem decolonial focada na pesquisa com o ‘outro’, ao invés da mais típica abordagem de pesquisa sobre o ‘outro’ (Walsh, 2012). Sendo, portanto, considerado os “loci de enunciação” para guiar a análise das narrativas compiladas nas entrevistas e nos documentos históricos institucionais, assim como de outros materiais incluídos na composição do acervo histórico documental da pesquisa.

Análises e discussões das narrativas

Unilab: além da história ‘oficial’

A história da Unilab se encontra estreitamente ligada a duas diretrizes fortes em relação às políticas de educação superior brasileira presentes no governo Lula: a

VI Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração

[Florianópolis - SC]

[Brasil]

[26 a 28 Abril - 2017]

internacionalização e a interiorização (Ribeiro, 2015; Heleno, 2014; Unilab, 2013; Gomes & Vieira, 2013). Em adição, esta análise histórica buscou relacionar o surgimento da Unilab com as mudanças sociais pelas quais a sociedade Brasileira tem passado ultimamente. A respeito da internacionalização nota-se que esse processo pode ser desdobrado em alguns outros que ampliam e iluminam o entendimento de criação da Unilab, entre estes: i) os processos da cooperação Sul-Sul, ii) da revalorização de áreas estratégicas; iii) e os processos envolvidos na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

Historicamente, a educação superior pública no Brasil está atrelada ao Estado - tendo em vista que esse é a instância majoritária na definição de políticas e responsável por financiamento e regulação. A concretização de projetos de internacionalização da educação costuma depender fortemente das agendas políticas de cada governante (Lima & Contel, 2009). No caso da Unilab, sua história de criação está intimamente ligada à agenda de relações internacionais ambivalente do governo Lula e também de outros países dos BRICS (grupo de cooperação formado por Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul) (Stephen, 2014).

Dentre tantas outras características, é importante para o contexto deste estudo citar que o governo Lula é marcado pela a transição de uma postura de maior sujeição e obediência, característica histórica do Brasil no que concerne sua política externa, para uma postura de busca por participação ativa na elaboração das regras do ordenamento internacional (Heleno, 2014; Milane, 2012). Uma das principais formas que esse governo elegeu para fortalecer sua nova postura no tabuleiro global foi a busca pelo protagonismo em regiões nas quais o Brasil pretende irradiar sua influência e liderança: América do Sul, Antártida, Bacia do Atlântico Sul e África Subsaariana. Nesta última, a ênfase recaí sobre África do Sul, Nigéria, Namíbia e na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP (Heleno, 2014; Fiori, 2013). Cabe destacar, entretanto, as críticas ao caráter subimperialista (Luce, 2007) e o caráter de cooptação envolvendo membros de classes privilegiadas das políticas externas dos países dos BRICS (Stephen, 2014).

A estratégia escolhida pelo governo para a efetivação dessa posição envolveu o uso de sua tradição em cooperação técnica como a plataforma para o finco do Brasil na posição ambivalente de país provedor e promotor da cooperação solidária na região. Nesse sentido, as universidades temáticas materializam uma das dimensões estratégicas dessa ampla política externa (Ribeiro, 2015). Da análise do acervo histórico documental observou-se que a Unilab atribui a si um perfil internacional, dentro de um contexto de internacionalização da educação superior que tem por objetivo atender à política do governo brasileiro de incentivar e promover a cooperação Sul-Sul atuando na perspectiva da cooperação solidária perseguindo a integração internacional, através do campo da integração superior com foco na integração entre o Brasil e os demais países membros da CPLP.

Desde seus projetos de lei até a definição de seu atual estatuto, a dimensão de cooperação se destacou-se como eixo fundamental da internacionalização da Unilab. Por exemplo, a instituição alega ser vocacionada para a cooperação internacional, com base nos princípios da cooperação solidária e priorizando a cooperação Sul-Sul (Unilab, 2011 p.2-3). Nota-se a convergência em torno da ideia de que o Brasil deve perseguir condições para alcançar um lugar de destaque internacional em termos políticos-estratégicos.

VI Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração

[Florianópolis - SC]

[Brasil]

[26 a 28 Abril - 2017]

Cabe ressaltar a relação entre a dimensão “cooperação” da Unilab com a especificidade desta em relação à CPLP. A história ‘oficial’ da Unilab está, como se vê a seguir, intimamente ligada às estratégias da política externa brasileira, no âmbito da cooperação Sul-Sul, de revalorização de determinadas regiões e parceiros internacionais (Unilab, 2013).

Como se pôde observar, em termos de cooperação Sul-Sul essa universidade tem um escopo de atuação bem especificado: o mundo lusófono, os países membros da CPLP. Vale destacar que para o Brasil a reaproximação com a África como um dos focos de sua estratégia de política externa não é aleatória. Esse continente, nas últimas décadas tem sido disputado por países do Centro assim como países emergentes, motivado por velhos e novos interesses do capitalismo (Kimenyi & Lewis, 2011 p. 19).

Logo, diante da diversidade de atores e interesses presentes na África em um contexto de radicalização do capitalismo neoliberal global no pós-11 de setembro, o Brasil buscou se diferenciar por meio da promoção de políticas de cooperação em várias áreas, com ênfases: na transferência de conhecimentos, fundamentando-se na dívida histórica da escravidão, no compartilhamento de um passado comum, de aproximações culturais, de problemas comuns a serem enfrentados e de histórias que se cruzam, visando a estabelecer a imagem de país parceiro e solidário, ao invés de subimperialista (Dodds, 2014; Heleno, 2014). Ainda sobre a diferenciação no âmbito da cooperação entre Brasil e África, o modelo brasileiro de cooperação “contém particularidades se comparado aos modelos tradicionais de ajuda internacional. Nesse contexto, o Brasil oferece assistência técnica, mediante capacitação e transferência de conhecimentos, sem impor condições aos países receptores” (Heleno, 2014 p.91). Essa abordagem via parceria solidária e fraternidade aparece em diversos momentos na análise dos documentos da Unilab, que vinculam a vocação da instituição, assim como sua agenda acadêmica, às questões de interesses dos países de língua portuguesa, numa perspectiva Sul-Sul (Unilab, 2011).

Por outro lado, e de acordo com Mello e Real (2009,p. 25) “as políticas públicas recentes para a área da educação superior, no Brasil, mantêm como estratégia de expansão a interiorização de instituições, inclusive de universidades públicas”. Fazendo o recorte do governo Lula, destacam-se o Plano Nacional de Educação/PNE (período 2000-2010); o Programa Expandir, com o qual foram criadas universidades novas, localizadas no interior do país; o Decreto de 20 de outubro de 2003 que instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) encarregado de analisar a situação da educação superior brasileira e apresentar um plano de ação visando à reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES); o Plano de Desenvolvimento da Educação/PDE (2007) e o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (2007), por meio dos quais o Brasil assume o compromisso de expandir a rede pública federal de educação superior, com foco na sua descentralização (Heleno, 2014; Nomeriano, Moura & Davanço, 2012; Otranto, 2006; Faria, 2006).

A Unilab se identifica com esse caminho da educação universitária rumo ao interior e reconhece seu papel como agente dessa política, assim como a importância desta para o atingimento dos objetivos do governo federal em termos de expansão do ensino superior com foco em carências históricas. Decidiu-se, portanto, que a Unilab teria sede em Redenção, cidade do interior do estado brasileiro do Ceará, decisão em consonância com a diretriz que Paulo Bernardo Silva e Fernando Haddad, respectivamente ministro do planejamento e ministro da educação, assinam em 20 de julho de 2008, na EM

VI Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração

[Florianópolis - SC]

[Brasil]

[26 a 28 Abril - 2017]

Interministerial nº 00165/2008/MP/MEC que seguiu anexa ao Projeto de Lei nº 3.891 - projeto de lei de criação da Unilab (Unilab, 2013).

Neste sentido, outro ponto relevante são as mudanças sociais do Brasil em sua história recente. O movimento de criação da Unilab se insere no ciclo expansionista da educação superior, coincidindo com um cenário propício ao aumento de instituições e de vagas no ensino superior federal, devido à estabilização econômica do país. Porém, essa expansão não ocorre sem antes encontrar as reivindicações de uma sociedade brasileira em transformação, com movimentos sociais pulsantes, também em sintonia com a ascensão de economias emergentes no contexto do capitalismo global e na radicalização dos mecanismos de colonialidade e também de descolonialidade. Tal ciclo corresponde ao período em que se intensificam iniciativas diversas de inclusão social e políticas afirmativas. Além das transformações nessa esfera, o Brasil tem experimentado reflexões e discussões que o estimulam a buscar seus laços com o continente africano de uma maneira mais genuína, desvelando antigos mitos e encarando constrangimentos (Gomes & Vieira, 2013).

Nesse sentido, a educação tem servido como um meio potencial para o encontro da nacionalidade brasileira com sua história. A Unilab busca construir uma ponte histórica e cultural entre Brasil e países de língua portuguesa, assim como no cenário doméstico, busca a superação de desigualdades por meio da construção de um modelo capaz de conciliar crescimento econômico com justiça social e equilíbrio ambiental. Segundo documentos oficiais, isso envolve a mobilização de políticas de ações afirmativas tanto no acesso para estudantes do ensino público dos municípios da região de Redenção e arredores e afro-descendentes brasileiros (Unilab, 2010).

O processo de planejamento e construção da Unilab foi feito por meio de sucessivas reuniões com o objetivo de desenvolver questões estratégicas, operacionais e pedagógicas do que viria a ser a Unilab (Unilab, 2013). A Comissão de Implantação da Unilab buscou identificar áreas de importância estratégica para o desenvolvimento da universidade, fomentando a interação e fundamentando a constituição de sua estrutura acadêmica. A partir daí a Comissão realizou levantamento sobre temas e demandas comuns ao Brasil e aos países parceiros, sobretudo os africanos, com base em estudos elaborados por especialistas, em viagens de trabalho e, ainda, em apresentações e debates sobre a Unilab. Nesse processo foram privilegiados temas propícios ao intercâmbio de conhecimentos na perspectiva da cooperação solidária entre os países. “Como resultado, foram identificadas as seguintes áreas com prioridade de atuação: agricultura, saúde coletiva, educação básica, gestão pública, tecnologias e desenvolvimento sustentável” (Unilab, 2013p.27).

A Unilab oferece oito cursos de Graduação, sendo sete presenciais e um na modalidade a distância. Os presenciais são: Agronomia, Enfermagem, Engenharia de Energias, Bacharelado em Humanidades, Ciências da Natureza e Matemática, Letras (Língua Portuguesa) e Administração Pública (foco desse estudo). A graduação a distância também é em Administração Pública. A Universidade também oferece três cursos de Especialização, todos na modalidade a distância: Gestão Pública, Gestão Pública Municipal e Gestão em Saúde (Unilab, 2013). Quanto à abrangência, a Unilab tem por objetivo atender inicialmente alunos brasileiros e originários dos sete países lusófonos: Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Macau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor Leste (Unilab, 2013; Hiully Filho et al, 2011).

VI Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração

[Florianópolis - SC]

[Brasil]

[26 a 28 Abril - 2017]

As narrativas documentais da Unilab mostram um esforço no âmbito do espaço macro – da universidade como um todo – em perseguir o seu mito fundador da integração intercultural. Conforme análises do acervo documental constituído, sobretudo, nos documentos das Pró-reitorias de Extensão e de Pesquisa, este esforço também foi confirmado pelas narrativas contidas nas entrevistas das Professoras Leoa e Flaminga. Em particular a II Semana Universitária da Unilab teve como principal narrativa conceitual o slogan “*Práticas Locais, Saberes Globais*”. A ideia central que norteou esse encontro foi a de que o conhecimento científico se constrói a partir do compartilhamento de saberes. Esta é a principal base conceitual evidenciada nas narrativas documentais da Unilab, enquanto instituição de produção de conhecimento acadêmico e científico, ou seja, a *interdisciplinaridade e a integração dos saberes*, sejam eles de diferentes ramos da ciência, científicos ou de base tradicional/ancestral.

Encerra-se essa seção com a ideia de que a Unilab representa a materialização de um complexo cenário no qual a educação superior do Brasil envolve um conjunto de dimensões, a seguir: i) internacionalização *versus* sua posição no atual tabuleiro das relações internacionais; ii) interiorização *versus* a superação das assimetrias na história do ensino superior brasileiro; iii) as transformações sociais e identitárias que se desenrolam no contexto da sociedade brasileira.

Unilab: a criação do curso de Administração Pública entre a produção de não-existências, de passados presentes e de latências conflitivas

Nesta seção são articuladas as categorias emergentes que sintetizaram as narrativas compiladas dos entrevistados e do acervo documental referentes às práticas interculturais e de decolonização de conhecimentos no contexto do curso de Administração pública da Unilab. Para a condução da análise das narrativas e além da articulação com as abordagens intercultural e decolonial, nós nos posicionamos na pesquisa com o ‘outro’ (Walsh, 2012). Nesse sentido, consideramos os diferentes “loci de enunciação”, enquanto guias na construção analítica das narrativas que sintetizaram as seguintes categorias emergentes: i) produção de não-existências; ii) passados presentes; iii) latências conflitivas em favor da expansão do mundo em Administração.

Conforme anteriormente descrito, por ocasião da criação da Unilab, um grupo especial compôs uma comissão para fazer um levantamento das necessidades nos países envolvidos, visando a identificar áreas de importância estratégica para o seu desenvolvimento (Unilab, 2013p. 27). Como resultado desses estudos da comissão de implantação, a área de gestão pública foi identificada como prioritária. Conforme nos relatou a Professora Leoa: “A Unilab começou em maio de 2011, no dia da África, mas um grupo de professores chegou em 2010, para elaborar o primeiro Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Administração pública”.

Como já havia sido definido que a área de gestão pública seria central para a oferta de cursos na fundação da Unilab, essa mesma comissão de professores que chegou em 2010 elaborou um projeto de curso que oferecesse terminalidades, ou seja, nos trimestres finais do curso o aluno poderia escolher uma área mais específica de atuação. Porém, devido a algumas dificuldades, sobretudo de recursos humanos, o curso acabou por se tornar um curso generalista.

VI Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração

[Florianópolis - SC]

[Brasil]

[26 a 28 Abril - 2017]

Professora Leoa: “Ele (o curso) tinha três vertentes: gestão governamental, gestão pública e gestão social. Depois, por questões bem pragmáticas, a gente não conseguiu manter assim, pois tinham tantas disciplinas diversificadas no curso que ficava difícil a contratação do número de vagas pra fazer três grandes grupos de docentes que pudessem pensar em conjunto esses eixos (...) Na reformulação do PPC, em 2012, aí a gente optou por “cair” essa área de formação, o curso seria generalista a partir de então, pois a gente estava com muita dificuldade”.

Apesar do “esforço institucional inicial acerca da questão da interculturalidade (...) o curso de Administração, desde a sua fundação, não conseguiu incorporar essa ideia”(Professora Leoa). As dificuldades em torno da criação do curso da Unilab vêm de muito antes de sua reformulação. Essas dificuldades aparecem na forma de falta de recursos ou recursos precários como em termos de recursos humanos no sentido de se elaborar o PPC da Administração Pública com base em práticas educacionais de interculturalidade e de decolonização de conhecimentos. Segundo a profa. Flaminga, a comissão não tinha “conhecimento e/ou experiência” suficiente para a implantação de um “projeto internacional intercultural” como o da Unilab, não se recebeu “preparação” suficiente para tal e que apesar do esforço “através de leituras e pesquisas por iniciativa próprias”, apenas podiam imaginar as inúmeras possibilidades que poderiam resultar dessa tarefa, chegando a uma constatação de ignorância que a colocou num estado de “insegurança” tanto como ser humano e como docente: “Para nós também tudo era novo, porque além de ninguém ter experiência em implantar uma universidade, nós não tínhamos experiência intercultural em conviver com alunos e professores de outros países”. Enfim, apesar das narrativas históricas documentais relativas à fundação da Unilab, iluminarem às questões da internacionalização e da interculturalidade entre os países lusófonos, o curso de Administração pública estruturou-se em uma base “convencional, nos conforme de um curso ortodoxo, hardcore”(Professora Leoa).

É nesse contexto de nascimento da Unilab, onde se relacionam de maneira tensa diversos interesses e concepções, gerando contradições, que emergem das narrativas latências conflitivas. Observamos na análise das narrativas documentais e dos professores do curso de Administração pública da Unilab, o organizar-se de um conjunto de práticas: como as práticas de subalternização baseadas em emergências que dialogam com uma aspiração intercultural, as práticas baseadas na replicação da lógica colonial, além de práticas insurgentes anti-hegemônicas.

A seguir resumimos as narrativas relacionadas a esse conjunto de práticas em torno das categorias emergentes supracitadas, elaboradas a partir dos *loci* de enunciação documentais, dos nossos entrevistados e dos nossos próprios.

A produção de não existência

Com base em Santos (2002) e a partir do nosso *locus* de enunciação (Ibarra-Colado, 2006), essa categoria trata de uma nossa reflexão que visa a demonstrar que o que não existe é, na verdade, ativamente produzido como tal. Ou seja, existe uma universalidade já estabelecida e sistematicamente tudo que ameaça romper com essa lógica universal é dado como alternativa não-credível e desqualificada ao ponto de se tornar invisível, ininteligível ou descartável objeto considerado impossível à luz das ciências convencionais dominadas pelo Norte (Santos, 2002).

VI Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração

[Florianópolis - SC]

[Brasil]

[26 a 28 Abril - 2017]

Desde a proposta de fundação Unilab, algumas narrativas documentais que nós analisamos apresentaram traços de práticas que podem ser atribuídos à produção de não existências. Para validar essa nossa inferência, sublinhamos os pontos 5, 6, 7 e 9 da comunicação oficial EM Interministerial nº 00165/2008/MP/MEC, de 20 de julho de 2008, assinada por Paulo Bernardo Silva e Fernando Haddad, respectivamente ministro do planejamento e ministro da educação, que seguiu anexa ao Projeto de Lei nº 3.891 - projeto de lei de criação da Unilab. Na análise dessas narrativas documentais, observamos a auto percepção do Brasil como país em estágio superior de desenvolvimento em relação aos países africanos lusófonos, o que seria condição para que esse assumisse a posição de prestador de ajuda (ponto 5); o interesse brasileiro em projetar internacionalmente seu modelo de ensino por meio da Unilab (ponto 6); a auto declarada liderança do Brasil no âmbito da CPLP e na defesa, no enriquecimento e na difusão da língua portuguesa (ponto 7), e a compreensão da educação superior como veículo estratégico de reposicionamento na divisão internacional do conhecimento, tendo a Unilab a missão de promover a integração solidária entre as partes envolvidas (ponto 9). Além disso, percebemos que a lógica de que o Brasil está à frente na escala de desenvolvimento e que, devido a essa condição, deveria atuar como prestador de ajuda, assumindo a condição de provedor é também observada nas narrativas tanto dos professores como dos estudantes brasileiros e estrangeiros entrevistados. Essa forma de se auto perceber superior e em posição de provedor tem desencadeado um conjunto de práticas, que denominamos de “colonizadoras”, e que vão desde a perversidade escancarada sobre as outras formas possíveis de conhecimentos, saberes e educação em geral até formas mais *soft* de poder do Brasil em relação aos países parceiros.

As práticas de “não existência” estão associadas à coexistência de mecanismos de descolonialidade e colonialidade. A primeira prática de “não existência” que nós identificamos é a maneira como o projeto pedagógico é concebido para o curso de Administração pública. A grade curricular é composta pelas disciplinas do tronco comum relativas a “Inserção à vida universitária” e “Formação geral”, sendo que as de inserção são compostas por diversas programações e experiências de acolhimento cultural e intelectual aos estudantes ingressantes; e as gerais compostas por estudos comuns sobre aspectos fundamentais da história, cultura e identidade sociocultural dos países parceiros.

Nas disciplinas de inserção e de formação geral, pelas quais todos os estudantes devem cumprir independente da área escolhida para a graduação, há um contato inicial com a possibilidade de novos mundos, baseado em um discurso intercultural (Hall, 2003; Walsh, 2010). Porém, quando deslocamos o foco de análise para as disciplinas de formação básica e formação profissional específica, disciplinas que compõem a base introdutória a conhecimentos e estudos específicos para uma área ampla de formação na graduação e abordam de forma mais aprofundada os conteúdos da área da Administração, buscando uma maior aproximação da vida profissional, os estudantes se deparam com uma matriz exclusivamente de Administração pública brasileira. Com base nesta análise das narrativas documentais, sugerimos que esse quadro ilustra um caráter ambivalente da política externa do Brasil direcionada aos países africanos de língua portuguesa. A análise mostra que mecanismos de descolonialidade podem ser cooptados, apropriados e contidos por mecanismos de colonialidade (Faria & Abdalla, 2014). Na prática curricular desenhada no PPC de Administração Pública da Unilab, colonialidade coexiste com descolonialidade. Esse quadro de hibridicidade no âmbito da educação desafia a dicotomia colonialidade-descolonialidade privilegiada pela literatura decolonial e eventuais

VI Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração

[Florianópolis - SC]

[Brasil]

[26 a 28 Abril - 2017]

essencialismos vinculados tanto à modernidade universalista quanto à decolonialidade pluriversalista (Faria, 2015). Em outras palavras, observamos no âmbito das práticas de educação da Unilab a coexistência de interculturalidade e tipos hegemônicos de multiculturalismo.

As narrativas de Gustavo ressaltam que os estudantes percebem que o esforço intercultural institucional em termos curriculares ocorre só, basicamente: “no início mesmo do curso e depois no andar do curso já não é mais voltado para isso. Não tem mais essa empolgação, nessa questão da integração intercultural”. Isto é, a integração e o diálogo com o mundo lusófono é um recorte limitado pelo tempo – acontece em algumas disciplinas iniciais -e pela estrutura curricular –é previsto ocorrer apenas nesse momento inicial. Também constatamos similares construções narrativas de outros diferentes loci de enunciação provenientes de estudantes, tanto brasileiros como estrangeiros, como as aglutinadas a seguir:

“Logo no início, temos disciplinas do tronco comum, trabalhando disciplinas dos espaços lusófonos, interculturais. Então, temos toda a história da África, trabalhamos com Antropologia também como disciplinas iniciais. Ponto. Fechou. Temos o Curso de Administração Pública brasileira com essa participação dos estrangeiros como um acréscimo, como um ganho (Gilberto). As disciplinas: Inserção à Vida Universitária, Ciência Política e Ética no Setor Público. Mas o espaço que ela utiliza — utilizava, porque foi retirada — era da Inserção à Vida Universitária, logo no primeiro trimestre (...). Sem ela, não teria essa quebra, era só vir para a sala e estudar Administração Pública brasileira sem conhecer o outro antes (Dante). Tínhamos, no início, Inserção à Vida Universitária, tínhamos análise de qualquer coisa de países parceiros. Lá sim, no início, você aprende várias coisas de outros países, mas depois dessa primeira fase, você foca mais no que é essencial no curso: é aprender Administração pública. E com isso ainda nós não aprendemos, nós não tivemos esse aprendizado intercultural. Eu se tivesse que dar um conselho, daria a nossa direção de curso que criasse mais disciplinas, tipo, que focasse mais análises... Não, tipo, na visão pública em si, mas políticas públicas que são implementadas nos outros países parceiros (Tuahir). No início nós tivemos tópicos interculturais que trouxe o pensamento de outros, de estudiosos africanos. Está bom. Está certo. Isso é parte da história e tal, que não é tão específico da nossa área (Administração)” (Mariamar).

Apesar desse exercício curricular inicial de diálogo com a história e os saberes outros, caracterizando práticas de interculturalidade, as narrativas revelam que a arquitetura pedagógica do curso de Administração pública estabelece um abismo epistêmico a partir do momento em que o curso entra nas ditas disciplinas específicas da área, indo na contramão desse primeiro esforço intercultural (Zwierewicz & Vallejo, 2006). Há uma ininteligibilidade entre os *loci* de enunciação da Administração pública brasileira e a Administração pública dos outros países. A primeira é o terreno sólido e possível enquanto a segunda opção é o vazio inexplorável (Weise, 2010, Rastrepo & Rojas, 2010; Dussel, 2004). Observamos durante as conversas informais que mantivemos com os estudantes que esse hiato enunciativo gera diferentes sensações e reações, tais como conformação, revolta, indiferença e crítica.

VI Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração

[Florianópolis - SC]

[Brasil]

[26 a 28 Abril - 2017]

Por sua vez, Gustavo considera que para os estudantes estrangeiros, há um ganho no final das contas exatamente por que as disciplinas são comuns – universais – e por isso os estrangeiros têm capacidade de desempenhar bem a função de bons administradores públicos em seus países, afinal seja onde for: “a Administração estuda mais ou menos as mesmas teorias. Casos específicos do Brasil, eu levaria como um ganho. Casos bons e casos ruins, eu ia levar como uma forma de aprendizado, de experiência”. O estudante Dante, por outro lado, enxerga a questão de uma maneira crítica, reconhecendo que o curso é “engessado” e ainda não se mostrou “aberto para a integração intercultural”. Na prática, a dicotomia colonialidade-decolonialidade é desafiada e abre espaço para reflexões acerca da existência de hibridismos, não apenas essencialismos, no âmbito de educação intercultural (Zwierewicz & Vallejo, 2006). O estudante brasileiro Ricardo apresenta uma narrativa mais radical ao se posicionar nos *loci* de enunciação dos estrangeiros, dizendo que se ele fosse um, “não iria para um outro país para fazer cursos como esse”. Com tom de denúncia levanta questões sobre “publicidades enganosas”, além de comentar sobre um possível mau planejamento das carreiras dos jovens estrangeiros. Informado pela dicotomia decolonialidade-colonialidade, Ricardo enfrenta dificuldades para reconhecer o valor atribuído pelo ‘outro’ – no caso, Gustavo – a hibridismos nesse projeto intercultural (Zwierewicz & Vallejo, 2006). Entre três dos estudantes estrangeiros entrevistados a ausência do diálogo entre Brasil e seus respectivos países no plano pedagógico é captada com mais relação ao “quase nada... na verdade nada; ao que eu esperava, até agora eu não tive”; ao que “está faltando”, situando essas expressões na dimensão da inexistência. Esse quadro nos desafiou em termos de como mobilizamos a dicotomia existência-inexistência. Praticar pesquisa decolonial ‘com o outro’ ao invés de ‘sobre o outro’ nos mostrou ser particularmente desafiante (Walsh, 2012; Rastrepo & Rojas, 2010).

Os estudantes estrangeiros também reportaram possíveis problemas no momento da volta para os seus respectivos países. Como eles avaliam que não tiveram uma plena experiência de educação intercultural – na universidade da integração, na qual os conteúdos e saberes dos demais países envolvidos no projeto poderiam ter sido abordados, o desconhecimento e a inabilidade para atuar em seus contextos de origem poderá vir a ser uma preocupação. No entanto, os estudantes também demonstraram que não se apegam de maneira pessimista à questão; pelo contrário, encontram maneiras de amenizar a questão, sob o argumento de que o “sendo o Brasil um país com um pouco mais de desenvolvimento” e com um sistema público “bem mais amplo” eles estão tendo a oportunidade de aprender conceitos e modelos teóricos que são “usados mundialmente” e quando chegar a hora de aplicar na prática em seus países de origem basta saber “enquadrar bem” às realidades locais que “dará certo” e além disso, a “Administração é muito abrangente”. Mais uma vez as dicotomias colonialidade-descolonialidade e existência-não existência que nós mobilizamos durante a investigação a respeito de sistemas interculturais foram desafiadas (Quijano, 2007; Rastrepo & Rojas, 2010; Dussel, 2004).

Nessa situação, nós observamos como a não-existência é produzida sob a forma do particular e do local. As práticas definidas como particulares ou locais (dos países membros da CPLP, exceto Brasil) estão aprisionadas em escalas que as incapacitam de serem alternativas credíveis ao que existe de modo universal e mais desenvolvido (no Brasil) (Santos, 2002).

VI Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração

[Florianópolis - SC]

[Brasil]

[26 a 28 Abril - 2017]

Também sobre a atuação dos estudantes estrangeiros ao regressarem para seus países, as narrativas de alguns professores entrevistados se alinham às narrativas das dos estudantes, no sentido como relata o professor Rhino:

“Se o estudante tiver conhecimento do que é a Administração, o que é a gestão, ele vai ser sim um bom administrador em qualquer lugar. Agora cabe a ele adaptar o conhecimento que ele obteve aqui, onde ele vai aplicar esse conhecimento. Eu acho que eles vão sair muito seguros daqui de todas as disciplinas que eles estão cursando. Nós temos leis sólidas que eles vão conhecer”.

Ao atentarmos para as bibliografias básicas e complementares das disciplinas do tronco específico da Administração, mais uma vez nós observamos a ausência de literatura que não fosse brasileira, estadunidense ou europeia. De fato, a Administração pública da Unilab, “(...) é bem ortodoxa no sentido de que não mudou muito, não tem uma inovação. Eu acredito que, comparando com outros cursos de outras universidades, é praticamente o mesmo”(Professor Rhino). Por esse ângulo é que a Professora Leoa faz seu trocadilho: “na prática, o nosso curso hoje é um curso convencional numa universidade que não quer ser convencional”.

Sob uma perspectiva que desafia dicotomias, é plausível considerar que em contextos assimétricos de interculturalidade, projetos decoloniais se caracterizam como hibridismos. Esse quadro é particularmente típico em economias emergentes, no que diz respeito aos diálogos hibridistas que vêm sendo feitos com a modernidade eurocêntrica e impulsionando de forma ambivalente a ascensão desses países (Ibarra-Colado, 2011 p. 154-159; Faria et al., 2010 p. 97-115).

Considerando as demais dimensões do tripé da universidade e no que compõe a análise das narrativas inscritas nos relatórios oficiais sobre pesquisa e extensão, esta pesquisa nos revelou que a Unilab tem perseguido por em prática suas diretrizes de interculturalidade e de integração em alguns institutos, como o de humanidades, o de saúde e o de energias. A análise dos relatórios oficiais sobre pesquisa e extensão relacionados ao curso de Administração pública mostra que alguns temas dos projetos de pesquisa enunciados se situam na tensão hibridista entre convencionalismo ortodoxo e interculturalidade da gestão (Zwierewicz & Vallejo, 2006). Isso pode ser observado, por exemplo, nos projetos relacionados aos estudos da economia solidária, iluminando um discurso que interage com posições locais e interculturais. Esta interação intercultural evidenciada na pesquisa, também pode ser observada, com mais intensidade, nos projetos e relatórios desenvolvidos pela Pró-reitoria de Extensão, Arte e Cultura (Proex) que envolvem, por sua vez, todos os institutos e cursos da Unilab. Contudo, nos quatro documentos que nós analisamos, *Relatório Gerencial do Proext 2016*, *Relatório Gerencial do Pibelp 2015-2016*, *Relatório Gerencial Pibeac 2015-2016* e *Relatório Gerencial de Projetos do Fluxo contínuo* não foi encontrado nenhum projeto de extensão específico para o instituto de Administração pública.

Já foi visto que o Brasil, desde a sua proposta de criação da Unilab, se auto elege como o que está em melhores condições de desenvolvimento e o mais adiantado. A partir dessa auto percepção, inferimos que o mesmo cria terreno, segundo a lógica da razão universalista, para a potencial imposição de seu padrão como a régua que medirá os desempenhos e capacidades dos demais. Durante a exploração e sondagem que nós realizamos nos documentos e nas entrevistas, observamos construtos narrativos relacionados a uma potencial repetição da história por meio da coexistência de mecanismos

VI Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração

[Florianópolis - SC]

[Brasil]

[26 a 28 Abril - 2017]

de colonialidade global e de interculturalidade pluriversal em um contexto notadamente assimétrico (Maso & Yatim, 2014; Castro-Gomez, 2007; Santos, 2006). Ao estudar o curso intercultural de Administração pública da Unilab, estudantes e professores se depararam com a presença de muitos passados. A própria categoria *produção de não-existências* é também um exemplo de presentificação de passados (Mignolo, 1998; Santos, 2003).

No entanto, um dos pontos importantes que nós evidenciamos nesse estudo ilumina um ordenamento dos discursos em prol da expansão da compreensão de que a colonização do colonialismo do século XVI, torna-se também contemporânea, ou seja, as formas de dominação que nesta altura se estabeleceram passam, de repente, a estar muito presentes e serem mais inteligíveis, assim como eram noutra época, através de práticas similares às de outrora e sob os mesmos argumentos (Santos, 2003).

Passados presentes

Com base nos diferentes *loci* de enunciação, a nossa análise identificou um conjunto de discursos atuais que promoviam e refletiam repetições e rearticulações de passados. O binário “desenvolvido – atrasado” permanece em operação, sustentando a continuidade e prevalência da colonialidade. Como outras economias emergentes que seguem trajetórias ambivalentes no contexto do capitalismo global, o Brasil repete os passos da experiência do Centro relacionada a longa duração da Modernidade ao abraçar a decolonialidade via educação intercultural. Conforme as nossas reflexões durante a análise, essa atual repetição de passados se dá de acordo com o seguinte itinerário: i) se auto declara o mais desenvolvido dentre os países que compõem o projeto Unilab; ii) essa superioridade o obriga moralmente a “fazer alguma coisa para a situação mudar”; iii) o caminho de desenvolvimento a ser seguido, dentro do processo educativo, deve ser o sugerido por si, de maneira unilinear; iv) assim, a *praxis* de silenciamento epistêmica que se dá nesse processo é impregnada no imaginário brasileiro sob a justificativa “missionária” de levar desenvolvimento – pensando no “bem comum”, aos países parceiros (Dussel, 1994). Essa repetição histórica pode ser re-significada se abraçarmos as ambivalências observadas nos discursos dos estudantes e desafiarmos as dicotomias colonialidade-decolonialidade ou multiculturalismo-interculturalidade que a literatura decolonial enfatiza. Os hibridismos mobilizados pela Unilab podem então ser analisados como conectados a uma potencial transição para decolonialidade ou para radicalização da colonialidade.

As narrativas dos brasileiros sobre os alunos estrangeiros expressam o quão as lentes que estão sendo utilizadas para enxergá-los estão moldadas a partir da consciência de que o Brasil é o padrão balanceador. Além das questões de assimetria intercultural, geopolítica e geo-econômica envolvidas no projeto da Unilab, é possível que tais discursos sejam informados por nacionalismo. Uma vez que o Brasil está nessa posição, as diferentes formas de processar informação, diferentes didáticas, diferentes processos de aprendizagem ou qualquer outra relação de “saber e conhecer” que não esteja de acordo com modo brasileiro de saber e conhecer passam a ser vistos como incapacidade, ignorância, atraso ou simplesmente inexistência, como expresso no discurso de alguns estudantes brasileiros entrevistados, como, por exemplo, a seguinte narrativa do Gustavo:

“Eu já trabalhei com grupos de estrangeiros porque às vezes eu chego na equipe, faltei à aula e fui colocado no grupo de estrangeiros. É complicado

VI Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração

[Florianópolis - SC]

[Brasil]

[26 a 28 Abril - 2017]

porque, assim, eles não têm a compreensão tão técnica quanto a nossa. Na minha turma pelo menos, os estrangeiros, principalmente os do país X, têm muita dificuldade em algumas matérias, algumas disciplinas de cálculo, disciplina de escrever”.

Os indicativos dessa lógica monocultural – com o Brasil no status de provedor - observada no curso de Administração pública dificulta a criação de uma atmosfera capaz de promover o incentivo à diversidade e a pluralidade no âmbito das práticas interculturais. Este modo, as formas de fazer que operam a partir de contextos e práticas que fogem ao rigor científico moderno e seus critérios não são aceitos ou não são praticadas, e, conseqüentemente são subalternizadas (Santos, 2006; Dussel, 1994). Alguns trechos dos discursos, cujos recortes se articulam a seguir mostram as tensões relativas ao não reconhecimento do “outro” (Dussel, 1994), caracterizando-se pela exclusão e sujeição do outro aos padrões que foram nomeados como universais.

“O que mais desagrada: a questão da forma como são dadas as aulas por alguns professores. Como eu posso te dizer? Talvez a metodologia utilizada. Como estamos trabalhando com várias culturas, às vezes as aulas são muito limitadas somente ao Brasil. Pensando como estrangeiro, talvez isso não seja tão legal, né?! (...) Não que o brasileiro seja mais capacitado, não é isso, mas, de uma maneira geral, os estrangeiros têm uma certa dificuldade, primeiro com o português do Brasil e com alguns métodos utilizados aqui no Brasil, na universidade. Então, principalmente por causa da língua, que envolve a falha escrita, têm muita dificuldade porque, quando estamos em um grupo com estrangeiros, eles fazem a parte deles: os professores não querem saber essa especificidade, quer saber de fato o português, se está escrito, se está de acordo com a regra e tal. Há muitos erros de português, às vezes muitos erros de compreensão, e isso é complicado quando temos que trabalhar realmente juntos para podermos trazer esse padrão brasileiro (Gustavo). Outra coisa também que eu vejo os alunos pedindo para os professores para fazer mais vista grossa em termos de trabalhos, provas e tudo. Alguns professores seguem; outros, não. Porque, se você pega um trabalho de um aluno estrangeiro, primeiro ano de curso, você vai ver que ele tem um nível muito baixo - os alunos de Cabo Verde, Angola, Guiné-Bissau - é muito grande a dificuldade. De escrita, de abstração. E aí, os professores, para não terem que reprovar ou ter alguma coisa do tipo, passam, não reprovam, entendeu? E aí, nós vimos uma certa frustração (entre os estrangeiros) quando um professor (...) não faz isso, quando eles agem assim com igualdade para todos os alunos (Gilberto). Eles têm bastante dificuldade. Como eu sempre estudo com eles, sempre que possível, aos finais de semana quando eu estou por aqui, eles têm bastante dificuldade. Porque a forma de ensino nos países deles é diferente da nossa. A forma como o professor aborda as temáticas às vezes não fica muito claro. E muitas vezes eles ficam um pouco acanhados de questionar isso dentro de sala. Fica até difícil eu falar como é lá, mas eu sei que é diferente porque eles sentem dificuldade. Porque, se fosse a mesma coisa, eles não perceberiam essa diferença e não teriam nenhum problema. (Maurício). Alguns professores brasileiros não se mostram receptivos a estrangeiros pelo estigma do estrangeiro não escrever bem o português

VI Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração

[Florianópolis - SC]

[Brasil]

[26 a 28 Abril - 2017]

brasileiro sem, não se adequar... “a preguiça” de se adequar à cultura, ao horário local, à língua local, a dificuldade de um estrangeiro apresentar um seminário da forma brasileira, do padrão brasileiro de apresentação. Começa a dificuldade pela nossa ABNT. São diretrizes nossas, do Brasil, enquanto que, dos outros países, segue as diretrizes portuguesas, não porque queiram, mas porque assim foi estabelecido. (...) Nisso eles saem muito prejudicados porque os professores utilizam o padrão brasileiro para correção universal”. (Dante).

A análise das narrativas anteriores revelou que, na prática, os diálogos interculturais no curso de Administração pública da Unilab ainda são precários e marcados por hibridismos assimétricos que ainda carecem de reconhecimento e problematização pela literatura decolonial. O curso traz em si traços de um multiculturalismo reacionário (Santos, 2002) – ou seja, de um multiculturalismo que consiste em admitir a existência de outras culturas como inferiores. O curso de Administração apesar de sua concepção “intercultural” é também pensado e praticado sob uma perspectiva universalista que parece ter o direito de se impor e silenciar alternativas (Dussel, 2004; Walsh, 2005; Santos, 2002). Segundo o estudante Gilberto, o curso pode ser classificado “como um curso ‘brasileiro’ de Administração pública que tem a participação de alunos estrangeiros”. Por outro lado, essa análise pode ser re-significada, com base nos processos hibridistas de significação mobilizados pelos ‘outros’ de nossa investigação que desafiaram nosso engajamento original com as dicotomias colonialidade-decolonialidade e multiculturalismo-interculturalidade. Nas palavras de Walsh (2009):

[i]nterculturality cannot be reduced to a mere mixture, fusion or hybrid combination of elements, traditions, characteristics, or practices that are culturally distinct. [. . .] It represents [. . .] dynamic processes and of double or multiple directions, replete with creativity and tension and always in construction; processes rooted in the real and present-day cultural fissures, fissures characterized by issues of power and by the huge social, political, and economic inequalities that do not allow us to establish equitable relations, and processes intended to develop solidarity and shared responsibilities. That is the greatest challenge of interculturality: not to hide the inequalities, contradictions, and conflicts of society or, similarly, of the colonial matrix [. . .] without working *with* and intervening *in* them. Walsh, (2009, p. 47)

Concluindo: latências conflitivas em favor da expansão do mundo em Administração

Considerando a escassez de estudos que articulem os temas Pensamento Decolonial e Administração, este estudo partiu da seguinte questão norteadora: Como a experiência da Unilab contribui para a decolonização de práticas e conhecimentos em Administração? Como visto nas categorias acima discutidas – “produção de não existências” e “passados presentes” – os estudantes do curso de Administração pública da Unilab são instigados, em disciplinas do tronco comum, a refletirem sobre questões com teores críticos com ênfases iluminando a interculturalidade existente entre os espaços lusófonos; entretanto, a partir do momento que o curso entra nas disciplinas específicas de

VI Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração

[Florianópolis - SC]

[Brasil]

[26 a 28 Abril - 2017]

Administração pública esta possibilidade se ausenta ou se consubstanciada em hibridismos e latências que desafiam as dicotomias que informaram originalmente a investigação.

No entanto, mesmo sob essa sistemática precariedade de diálogo intercultural entre os países participantes do projeto Unilab, em termos de Administração pública, as narrativas tanto dos estudantes brasileiros quanto de estrangeiros, bem como de professores, revelam que há um estado de “latência conflitiva” em relação às co-construções que a perspectiva intercultural pode oferecer ao potencializar o diálogo entre os diferentes saberes e conhecimentos. As narrativas dos estudantes estrangeiros resumem reflexões delimitadas e objetivas no sentido de que eles almejam um curso de Administração que também contemple as realidades e práticas de seus países. Segundo diferentes narrativas, os estudantes estrangeiros almejam um curso que os possibilite o exercício da comparação. Entre alguns estudantes brasileiros, essa potencialidade intercultural se traduz no “olhar do outro” e na capacidade de “lidar de melhor forma com as diferenças culturais”. Contudo, a partir da carência do curso de Administração de promover práticas interculturais mais substanciais, tanto na dimensão do ensino, quanto pesquisa e extensão, um grupo multinacional de estudantes se organizou para criar um grupo independente de pesquisa de estudos comparados: o GIPEL - Grupo Independente de Estudos de Políticas Públicas no Espaço Lusófono. Por meio da criação desse grupo em um contexto que cria condições possibilidades para “existências latentes”, os jovens converteram “objetos ausentes” em “objetos possíveis”. A partir dessa experiência transformaram “as ausências e as não existências em presenças”, buscando “a ampliação do mundo em Administração” por meio da expansão do campo das experiências credíveis existentes (Santos, 2002).

Por fim, análise das narrativas corroborou aspectos apontados pela literatura bem como possibilitou verificar a emergência de outros que façam novas luzes sobre o objeto em estudo. Dos aspectos apontados pela literatura, destacou-se que na história de fundação da Unilab, a Cooperação Sul – Sul (CSS) enfrenta alguns dilemas e hibridismos. Esse argumento é construído no sentido de que alguns países, por terem sido (e ainda serem) beneficiários da Cooperação Norte – Sul (CNS), nesse caso o Brasil, deve atentar para os riscos de reprodução de práticas de cooperação que o país criticou num passado recente (Milane, 2012).. Entre essas práticas podemos citar a problemática da igualdade, em um mundo marcado por uma globalização neoliberal excludente, e as questões da diferença e do multiculturalismo, em tempos de uma mundialização com pretensões monoculturais (Santos, 2002).

Para ilustrar um dos dilemas em questão da política externa brasileira no âmbito da CSS, reflete-se sobre a iniciativa brasileira de se projetar com maior intensidade em seu entorno estratégico no contexto, por exemplo, da CPLP. A sedutora posição de liderança regional faz com que a política externa brasileira em relação aos países dessa comunidade seja de duas faces: cooperativa e a exploradora (Heleno, 2014). Como observado em outras economias emergentes, esse padrão de ambivalência que desafia a dicotomia colonialidade-decolonialidade deveria receber especial atenção por pesquisadores decoloniais no Brasil. Investigações longitudinais que reconheçam dinâmicas envolvendo colonialidade, decolonialidade e hibridismos ao longo de processos interculturais são necessárias (Walsh, 2009). Em meio a esse dilema e essa relação de duas faces, observou-se que na criação da Unilab também há um encontro de interesses, que se relacionam de maneira tensa, gerando contradições, “latências conflitivas”. Nessa universidade e, considerando os objetivos desse estudo, no seu curso de Administração pública, a análise

VI Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração

[Florianópolis - SC]

[Brasil]

[26 a 28 Abril - 2017]

das narrativas revelou: i) práticas de subalternização; ii) práticas interculturais precárias; iii) práticas baseadas na replicação da lógica colonial, e; iv) práticas insurgentes anti-hegemônicas. Cabe refletir que esse quadro específico emergente pode ser compreendido não apenas pelo reconhecimento mais geral que projetos interculturais são marcados pela desafiante coexistência de colonialidade de decolonialidade, ou de descolonização e decolonialidade, mas também pelo extraordinário desafio de desaprendizagem (Handelsman, 2014 p. 21-48).

Uma contradição “latente conflitiva” relevante encontrada na análise das narrativas compiladas no acervo histórico documental e das entrevistas foi o fato de a “interculturalidade” ser recorrentemente citada nos documentos oficiais da Unilab, assim como em seus materiais de divulgação e mídia. No entanto, o que se encontrou in loco nas narrativas referentes ao curso de Administração pública foi a “produção de não-existências e os passados presentes” referentes as práticas de colonialidade baseadas em um padrão brasileiro de cooperar nos mais diversos sentidos, como por exemplo: i) o pequeno número de professores africanos na instituição, ii) ínfima presença destes em postos de chefia, iii) e a limitada participação dos países parceiros na formulação, execução e avaliação de políticas da Universidade (Heleno, 2014).

O reforço da colonialidade e de práticas de subalternização foi observado nas narrativas dos integrantes do curso de Administração pública através de um controle e um gerenciamento subjetivo e epistêmico, que se revela na produção de “não existências e repetição de passados” (Santos, 2002), na medida em que a autopercepção do Brasil como membro mais desenvolvido do projeto Unilab justifica a imposição do padrão brasileiro na base da elaboração do PPC, nos modelos de avaliação e nas demais práticas educacionais e acadêmicas que envolvem o curso. Além disso, a análise das narrativas documentais revelou que tanto na dimensão da pesquisa quanto da extensão universitária, sobretudo, quando relacionado ao curso de Administração pública são poucas as evidências de registros de práticas que sugeriram um diálogo intercultural autêntico e que reconheçam a pluriversalidade epistêmica. Essa evidência especifica a questão da Administração nesse contexto da geopolítica do conhecimento ao chamar atenção para o fato de que essa área do conhecimento “está mais ‘blindada’ em relação a tais desafios do que algumas outras áreas devido à sua infância e à sua vinculação político-ideológica mais potente com os fundamentos da globalização neoliberal” (Faria, 2013).

Assim, percebeu-se a presença de uma cooperação de ‘mão única’: transferência de conhecimentos, sem que haja efetivamente troca de saberes, aprendizado recíproco com os povos africanos, ao contrário do arcabouço teórico do que propõem a interculturalidade crítica (Walsh, 2010). O que se observa da análise das narrativas vai de encontro ao que Walsh (2007) nomeou como interculturalidade não crítica. Sob uma perspectiva que não desafia a dicotomia decolonialidade-colonialidade identificada em políticas ou programas implementados por alguns governos neoliberais, que respeitam a particularidade cultural, ao mesmo tempo em que enfatizam a necessidade de acompanhar e atingir o mais avançado saber na escala do desenvolvimento mundial da cultura universal: o conhecimento que provém da tradição científica euro-usa-cêntrica, ou seja, reforçando a colonialidade dos saberes.

Por outro lado, e não obstante que as práticas de ensino, pesquisa e extensão relacionadas ao curso de Administração Pública da Unilab sejam amplamente baseadas na lógica neoliberal, certas práticas que parecem ter nascido fora do “invisível”, indicam expectativas e possibilidades para novas formas de emancipação social e a reconstrução de

VI Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração

[Florianópolis - SC]

[Brasil]

[26 a 28 Abril - 2017]

uma nova proposta no ensino de Administração, transformando “ausências em presenças e impossível em possível” (Santos, 2002).

Esta pesquisa contribui para os estudos nessa área de estudo da Administração na medida em que instiga a uma reflexão sobre as diversidades epistemológicas e sociais, considerando a Administração como um campo de surgimento dual, que pode ser pensado e interpretado sem limites ou fronteiras, de que um lado é tão importante quanto o outro (Santos, 2006). Pode-se inferir que, para o campo da Administração no Brasil, orientando-se nas ideias de do Pensamento Decolonial, é relevante que a ciência da administração faça também a sua "ecologia de saberes", afim de que possa aumentar suas possibilidades de experiências humanas, sociais e outras fontes que a razão indolente e a ciência moderna dissimularam. Nesse sentido, especificamente para o curso de Administração Pública da Unilab, este trabalho contribuiu dado que alertou para o não desperdício da potencial riqueza da experiência social que está em curso em seu espaço-tempo hoje. E diz-se “alerta”, pois é desse desperdício que se nutrem as ideias que proclamam que não há alternativa, que a história chegou ao fim, e que as possibilidades já se esgotaram (Santos, 2002).

Em termos teóricos, a limitação identificada, que também é parte da originalidade do trabalho, refere-se à inspiração na epistemologia decolonial. Apesar de se caracterizar por uma importante contribuição, a escolha pela atuação em um caminho epistêmico com pouca tradição no campo de Administração traz, a reboque, o risco de operar com referenciais escassos no campo de Administração Pública, implicando em dificuldades na sua aplicabilidade empírica.

Ademais, este trabalho entrevistou apenas docentes brasileiros, criando uma limitação em termos de enunciados e de complexidade de significados “outros” que poderiam ser melhor analisados mediante a análise da percepção de sujeitos também docentes estrangeiros no curso de Administração Pública da Unilab. Outra limitação também está relacionada à questão metodológica do lócus de enunciação, uma vez que não foram entrevistados estudantes do Timor Leste. Por fim, em termos de limitações, entende-se que o fato de somente terem sido analisados documentos de instituições brasileiras impõem limites na compreensão do contexto histórico de criação da Unilab e seu curso de Administração Pública.

Dadas as limitações da pesquisa, é possível vislumbrar diversas possibilidades de estudos futuros. Primeiro, sugere-se ampliar a escuta para professores de outras nacionalidades, estudantes, bem como ocupantes de cargos da gestão universitária. Segundo, sugere-se a investigação do papel coadjuvante que o Timor Leste recebe nas narrativas dos documentos da Unilab e quase ausência de Portugal em tal narrativa. Por fim, recomenda-se que pesquisas pautadas na perspectiva decolonial sejam conduzidas em lócus variados onde se praticam os saberes e os conhecimentos em Administração, entendendo que essas pesquisas podem atuar como forma de trazer contribuições mais alinhadas às realidades do Sul, a partir do próprio Sul.

Referências

ABDALLA, M. M.; FARIA, A. Em defesa da opção decolonial em administração: rumo à uma concepção de agenda. In: Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração, 2015, Florianópolis, SC. *Anais do Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração*, 2015. v. 1.

VI Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração

[Florianópolis - SC]

[Brasil]

[26 a 28 Abril - 2017]

p. 1-15.

- BALLESTRIN, L. América Latina e o Giro Decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*. no.11 *Brasília*, May/Aug, 2013.
- BANERJEE, B. Whose land is it anyway? National interest, indigenous stakeholders and colonial discourses: the case of the Jabiluka uranium mine. *Organization & Environment*, v. 13, n. 1, p. 3-38, 2000.
- BHABHA, H. *The location of culture*. Londres/Nova York, Routledge, 1994.
- CALDAS, M.; ALCADIPANI, R. Post-colonialism in latinamerican management: the Genesis and trail of north american reference in brazilian culture and management. In: INTERNATIONAL CRITICAL MANAGEMENT STUDIES CONFERENCE, 3., 2003, Manchester. Proceedings...Manchester: UMIST, 2003.
- CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. "Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico". In CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSFOGUEL, Ramon (coords.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Vozes, 2008.
- COOKE, B. The denial of slavery in management studies. *Journal of Management Studies*, v. 40, n. 8, p. 1895-1918, 2003.
- DAMÁZIO, Eloise da Silveira Petter. Multiculturalismo versus Interculturalismo: por uma proposta intercultural do direito. *Desenvolvimento em questão*: ano 6, n. 12, jul./ dez. 2008
- DODDS, K. (2014). The Third World, developing countries, the South, emerging markets and rising powers. *The Companion to Development Studies*. New York: Routledge, 10-15.
- DUSSEL, E., *El encubrimiento del otro*, La Paz, Plural Editores, 1994, p. 175.
- DUSSEL, E., *Política de la liberación*, Madrid, Trotta, 2007, p.187 y ss.
- DUSSEL, E. "Sistema mundo y transmodernidad". En: Saurabh Dube, Ishita Banerjee y Walter Mignolo (eds.). *Modernidades coloniales*. pp. 201-226. México: El Colegio de México, 2004.
- ESCOBAR, A. "Beyond the Third World: Imperial Globality, Global Coloniality, and Anti-Globalization Social Movements". *Third World Quarterly*, vol. 25, n. 1, 2004.
- FARIA, A., Ibarra-Colado, E., & Guedes, A. (2010). Internationalization of management, neoliberalism and the Latin America challenge. *Critical perspectives on international business*, 6(2/3), 97-115.
- FARIA, A.; ABDALLA, M. M. Engajando com o Lado Mais Sombrio do Mercado e da Gestão. In: XXXVIII Encontro da ANPAD – EnANPAD, 38. Anais ... Rio de Janeiro: ANPAD, 2014.
- FARIA, A.; WANDERLEY, S. Fundamentalismo da gestão encontra a descolonialidade: repensando estrategicamente organizações familiares. *Cadernos EBAPE.BR*, v. 11, n. 4, p. 0-0, 2013.
- FISCHER, T. Administração pública como área de conhecimento e ensino: a trajetória brasileira. *Revista de Administração de Empresas*, v. 24, n. 4, p. 278-288, 1984
- FLEURI, R.M. Desafios à educação intercultural no Brasil. *Educação, Sociedade & Cultura*, nº 16, p. 45-62, 2001.

VI Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração

[Florianópolis - SC]

[Brasil]

[26 a 28 Abril - 2017]

- GESCO, Grupo De Estudios Sobre Colonialidad Estudios Decoloniales: Un Panorama General. KULA. Antropólogos del Atlántico. p 8 a 21, 2012.
- GOMES, N. L.; VIEIRA, S. L. Construindo uma ponte Brasil-África: a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira. Revista Lusófona de Educação, v. 24, p. 75-88, 2013.
- GROSFUGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 80, Coimbra, 2008, p. 115-147.
- GUHA, Ranajit, *On Some Aspect of the Historiography of Colonial India*, in «Subaltern Studies I: writings on South Asian history and society», 1982, pp. 1-8.
- HALL, Stuart. A questão multicultural. In: Da diáspora. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003
- HANDELSMAN, M. (2014). From Domination to “Buen Vivir”: Latin America and Contested Globalizations. In: Shefner, J.; Dahms, H.; Jones, R.; Jalata, A. (Eds) *Social Justice and the University* (pp. 21-48). PalgraveMacmillan UK.
- HELENO, Maurício Gurjão Bezerra. A política externa do governo Lula: a experiência daniversidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)/Maurício Gurjão Bezerra Heleno.— Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade, Fortaleza, 2014.
- HILUY FILHO, J.; CARVALHO, P.C.M; MAMEDE, G. L. ; FREIRE, J. C. S. UNILAB - O desafio da concepção de formação em engenharia em universidade pioneira. In: XXXIX Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia, 2011, Blumenau. Anais do XXXIX Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia, 2011.
- IBARRA-COLADO, E. (2011). Introduction: Critical Approaches to Comparative Studies in Organizations: From Current Management Knowledge to Emerging Agendas. *Canadian Journal of Administrative Sciences/Revue Canadienne des Sciences de l'Administration*, 28(2), 154-159.
- IBARRA-COLADO, E. Organization studies and epistemic coloniality in Latin America: thinking otherness from margins. *Organization*, v. 13, n. 4, p. 463-488, 2006.
- KIMENYI, M.; LEWIS, Z. (2011). The BRICs and the new scramble for Africa. *Foresight Africa*, p. 19.
- LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005.
- LIMA, M. C.; CONTEL, F. B. Fases e motivações da internacionalização da educação superior brasileira. Grenoble: Anais do 5º Congresso do Instituto Franco-Brasileiro de Administração de Empresas (IFBAE), maio/2009
- LUCE, M. S. (2007). O subimperialismo brasileiro revisitado: a política de integração regional do governo Lula (2003-2007). Dissertação de Mestrado em Relações Internacionais, UFRGS.
- MASO, T. F.; YATIM, L. A (de)colonialidade do saber: uma análise a partir da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila). *Paidéia* (Belo Horizonte), v. XI, p. 31-53, 2014.
- MIGNOLO, W. “Postoccidentalismo: el argumento desde America Latina”. In CASTRO-GOMEZ, S.; MENDIETA, E. (coords.). *Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*. Mexico: Miguel AngelPorrua, 1998.

VI Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração

[Florianópolis - SC]

[Brasil]

[26 a 28 Abril - 2017]

- MIGNOLO, W. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.
- MIGNOLO, W. Histórias Globais/projetos Locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- MIGNOLO, W. Histórias Globais/projetos Locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- MIGNOLO, W. Os índios e a civilização. A integração das populações indígenas no Brasil moderno. São Paulo: Cia. das Letras, 1996
- MILANI, C. R. S. Aprendendo com a história: críticas à experiência da Cooperação Norte-Sul e atuais desafios à Cooperação Sul-Sul. Caderno CRH (UFBA. Impresso), v. 25, p. 211-231, 2012.
- MISOCZKY, M. C. World visions in dispute in contemporary Latin America: development x harmonic life. Organization, v. 18, n. 3, p. 345-363, 2011.
- NEU, D. Presents for the “Indians”: land, colonialism and accounting in Canada. Accounting, Organizations and Society, v. 25, n. 2, p. 163-184, 2000.
- NOMERUANO, A. S.; MOURA, S. M. L.; DAVANCO, S. R. Expansão Do Ensino Superior No Governo Lula Da Silva: Prouni, Reuni E Interiorização Da Ifes. In: Vi Colóquio Internacional Educação E Contemporaneidade, 2012, São Cristóvão-Se. Vi Colóquio Internacional Educação E Contemporaneidade, 2012.
- OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educ. rev. [online]. 2010, vol.26, n.1, pp.15-40.
- OTRANTO, C. R. A Reforma da Educação Superior do Governo Lula: da inspiração à implantação. In: João dos Reis da Silva Jr; João Ferreira de Oliveira; Deise Mancebo. (Org.). Reforma Universitária: dimensões e perspectivas. 1ed. Campinas, SP: Alínea, 2006, v. 1, p. 43-58. Redenção, Unilab, 2013a.
- PÊCHEUX, M. Análise de Discurso. Campinas, SP: Pontes Editora, 2012.
- PORTO-GONÇALVES, C. W. Apresentação da edição em português. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (Org.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, p. 9-15, 2005.
- PRASAD, A. (Ed.). Postcolonial theory and organizational analysis: a critical engagement. Palgrave: McMillan, 2003. Princeton: Princeton University Press, 2009.
- QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126
- QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277
- QUIJANO, A.. “Colonialidad y modernidad/racionalidad” em Perú Indígena (Lima) Vol. 13, Nº 29, 1992 a.
- RESTREPO, E.; ROJAS, A. Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Popayán: Samava, 2010.
- RESTREPO, E.; ROJAS, A.. Inflexión decolonial: Fuentes, conceptos y cuestionamientos. Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca, 2010.

VI Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração

[Florianópolis - SC]

[Brasil]

[26 a 28 Abril - 2017]

- RIBEIRO, F. A. UNILA E UNILAB: UMA ABORDAGEM SOBRE O PROCESSO DE INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DO ENSINO SUPERIOR A PARTIR DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS NO BRASIL. *GEOSABERES: Revista de Estudos Geoeducacionais*, v. 6, p. 63-71, 2015.
- ROSA, A.; ALCADIPANI, R. A Terceira Margem do Rio dos Estudos Críticos sobre Administração e Organizações no Brasil: (Re)pensando a Crítica a Partir do Pós-Colonialismo. *RAM. Revista de Administração Mackenzie (Impresso)*, v. 14, p. 186-215, 2013.
- SAID, E. (1978), *Orientalism*. Nova York, Vintage.
- SANTOS, B. de S. *A gramática do tempo. Para uma nova cultura política*. Porto: Afrontamento, 2006.
- SANTOS, B. S. (2002). Para uma sociologia das ausências e das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 237-280.
- SARAIVA, L. A. S. A educação superior em administração no Brasil e a questão da emancipação: um túnel no fim da luz?. *Gestão & Planejamento (Salvador)*, v. 12, p. 41-60, 2011.
- SARAIVA, M. G. As estratégias de cooperação Sul-Sul nos marcos da política externa brasileira de 1993 a 2007. *Revista Brasileira de Política Internacional (Impresso)*, v. 50, p. 42-59, 2007.
- SPIVAK, G. C. (1988), "Can the subaltern speak?", in C. Nelson e L. Grossberg (orgs.), *Marxism and the interpretation of culture*, Londres, Macmillan, pp. 67-111.
- STEPHEN, M. D. (2014). Rising powers, global capitalism and liberal global governance: A historical materialist account of the BRICs challenge. *European Journal of International Relations*, 20(4), 912-938.
- UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFROBRASILEIRA (UNILAB). *Diretrizes Gerais*. Julho de 2010.
- UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFROBRASILEIRA (UNILAB). *Caminhos e Desafios Acadêmicos da Cooperação Sul-Sul*. Redenção, Unilab, 2013.
- UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFROBRASILEIRA (UNILAB). *ESTATUTO*, Redenção, Unilab, 2011.
- UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFROBRASILEIRA (UNILAB). *Caminhos e Desafios Acadêmicos da Cooperação Sul-Sul*, 2013.
- WALSH, C. (2009) *Interculturalidad, estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época* (Quito: Universidad Andina Simón Bolívar y Ediciones Abya-Yala).
- WALSH, C. (2010). Development as Buen Vivir: institutional arrangements and (de)colonial entanglements. *Development*, 53(1): 15–21.
- WALSH, C. (2012). "Other" Knowledges, "Other" Critiques: Reflections on the Politics and Practices of Philosophy and Decoloniality in the "Other" America. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1(3).
- WALSH, C. Estudios (inter)culturales en clave de-colonial. *Revista Tábula Rasa*, n. 12, p. 209-227, jan./jun. 2010.
- WALSH, C. *Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial*. In: Memórias del Seminário Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad", Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.
- WALSH, C. *La educación Intercultural en la Educación*. Peru: Ministerio de Educación.

VI Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração

[Florianópolis - SC]

[Brasil]

[26 a 28Abril - 2017]

(documento de trabalho), 2001.

WEISE, C. Universidade intercultural. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.;

VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo

Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

ZWIEREWICZ, M.; VALLEJO, A. P. Educação intercultural em entornos virtuais de aprendizagem. Revista Educação em Rede. v.1. n.1 2006.