

---

# arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,  
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State University

---

Volume 25 Número 47

15 de maio 2017

ISSN 1068-2341

---

## (De)Colonialidade na Educação em Administração: Explorando Limites e Possibilidades

*Valério Carvalho Filho*

Instituto Federal do Maranhão - IFMA



*Ana Sílvia Rocha Ipiranga*

Universidade Estadual do Ceará – UECE



*Alexandre de Almeida Faria*

Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas - FGV/EBAPE  
Brasil

**Citação:** Carvalho Filho, V., Ipiranga, A. S. R., & Faria A. de A. (2017). (De)colonialidade na educação em administração: Explorando limites e possibilidades. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(47). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2676>

**Resumo:** Este estudo considerou a Universidade Internacional da Integração da Lusofonia Afro-Basileira (Unilab) com constituinte de um contexto que promove a de-subalternização de saberes em termos gerais e, em termos específicos, a refundação de um espaço epistemológico pluriversal de educação em Administração Pública. O principal objetivo dessa investigação é compreender como esse ensemble acadêmico contribui para a descolonização em Administração por meio da análise de práticas interculturais e descolonização de conhecimentos no âmbito da educação universitária. Essa pesquisa qualitativa baseou-se na análise de narrativas geo-históricas compiladas em ampla base documental e entrevistas com diversos sujeitos, entre professores, estudantes e gestores acadêmicos. Considerando loci de enunciação específicos, 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 conflitivas em favor da expansão do mundo em Administração. Análise mostra que embora parte das práticas de ensino, pesquisa e extensão relacionadas ao curso de Administração Pública da Unilab é 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; Unilab

### **(De)coloniality in management education: Exploring limits and possibilities**

**Abstract:** This research considered the context of the University of International Integration of the Afro-Brazilian Lusophony (Unilab) to challenge the subjection of knowledge in general and, specifically, the refoundation of an epistemological pluriversal space in Public Administration. The guiding question of this research was: to what extent the experience of Unilab contributes to the decolonization of practices and knowledge in administration? The main objective is to understand the relationship between intercultural practices and the decolonization of knowledge in administration in the context of Unilab. The qualitative methodology involved an analysis of historical speeches compiled into a broad documentary base and interviews with various subjects, such as professors, students and academic managers active in Unilab. The analysis of the documentary and the narrative discourses of respondents were synthesized into the following categories: production of non-existences, present pasts and controversial latencies in favor of the expansion of the word in administration as a science. Although the practices regarding teaching, research and extension related to the public administration course of Unilab are considerably based on an epistemological universalist legacy, emerging practices interconnect with long-term decolonial latencies, transforming absences into presences and impossibilities into possibilities.

**Keywords:** interculturality; decoloniality; administration; Unilab

### **(De)colonialidad en la educación en administración: La exploración de límites y posibilidades**

**Resumen:** Este estudio examinó el marco de la Universidad de la Integración Internacional de la Lusofonia Afro-Brasileña (Unilab) con el foco principal de desafiar la subalternización del conocimiento en general y, en términos específicos, la refundación de un espacio epistemológico pluriversal en la Administración Pública. En la pregunta de investigación se consideró: ¿En qué medida la experiencia de Unilab contribuye a la decolonización de prácticas y conocimientos en Administración? El objetivo principal es entender la relación entre las prácticas interculturales y la decolonización del conocimiento en Administración en el contexto de Unilab. La metodología cualitativa se basó en el análisis de los discursos históricos compilados en una amplia base de documentos y entrevistas de varios sujetos, incluyendo a los maestros, estudiantes y gerentes académicos que trabajan en Unilab. El análisis de los discursos documentales y narrativas de los entrevistados se sintetiza a partir de las siguientes categorías: la producción de la no existencia, pasados presentes y latencias conflitivas en favor de la expansión del mundo en Administración. Aunque las prácticas de enseñanza, investigación y extensión en relación con el curso de la Administración Pública de Unilab se basan en gran medida de un legado epistemológico universalista, ciertas prácticas que parecen emerger de lo invisible iluminan las expectativas y las posibilidades de nuevas formas de emancipación social y la reconstrucción de una nueva propuesta de educación en Administración, siendo capaz de transformar ausencias en

presencias y el imposible en posible.

**Palabras-clave:** interculturalidad; colonialidad; administración; Unilab

## 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 – i.e., 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 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, reduzidos à categoria de primitivos por aqueles que detêm o poder monopolista de classificar e conhecer os ‘outros’ (Quijano, 2007).

Desde o momento da conquista ibérica do continente americano, o pensamento hegemônico concebe a verdade apenas a partir de seu ponto de vista, reduzindo a compreensão do mundo à compreensão ocidentalista em nome de uma razão civilizadora universalista. Essa visão de mundo nega a realidade conflitiva, hierárquica e racista estabelecida pelo desenho de organização colonial do mundo, que apropria, omite, e marginaliza outras narrativas que ameacem ou não obedeçam ao desenho universalista e “radicalmente excludente” (Lander, 2005 p. 10) promovido pela modernidade ocidentalista (Mignolo, 2005; Santos, 2002).

Em resposta ao desenho de organização colonial via subalternização, o pensamento sócio-político e comunitário na América Latina desenvolve há mais de cinco séculos uma vocação para a busca de formas alternativas de concepções sobre sua posição no campo dos conhecimentos, “questionando 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 hegemônica dos países centrais sobre os periféricos, a despeito do fim das relações coloniais entre nações (Quijano, 1992). A colonialidade, após os processos de independência política de colônias, continua operando por meio de um padrão mundial de poder, com implicações políticas, culturais, econômicas, subjetivas 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 desenho epistemológico eurocêntrico centralizador, patriarcal e racista 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 estabelecida pela modernidade (Walsh, 2007). A máquina epistêmica ocidentalista 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 também a partir de um desenho educacional universalista que subalterniza outras possibilidades: sendo um braço ativo da ordem (neo)liberal ocidentalista, a educação continua consolidando essa ordem em escala global por meio de discursos baseados no argumento de que “la ciencia y la epistemología son singulares, objetivas y neutrales, y que cierta gente es más apta para pensar que otras” (Walsh, 2005, p. 28).

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” (Dussel, 2006; Ibarra-Colado, 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 e radicaliza a dicotomia centro-periferia em escala global (Faria, 2013; Faria & Abdalla, 2014).

No contexto da Administração, e especificamente ao considerarmos a trajetória da Administração Pública no Brasil, também se observa que esta tem sido fortemente ligada a estruturas e mecanismos de dominação dos países centrais sobre os periféricos dentro do sistema-mundo moderno/colonial. Os cursos nesse campo específico da Administração já nasceram, no Brasil nos anos 1950, 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 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 de acadêmicos pela teorização decolonial, esse desenho dominante fragiliza 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 no contexto da globalização a colonialidade e a hierarquização de ‘outros’ em escala global. Engajamos com autores que abraçaram a opção decolonial em diferentes países (e.g., Abdalla & Faria, 2015; Dussel, 2006; Ibarra-Colado, 2006; Prasad, 2015) e argumentamos que a descolonização na educação da Administração, enquanto campo de conhecimento, contribuiria para a construção de um mundo pluriversal, em substituição a um quadro geo-epistêmico marcado pela *longue durée* de subalternização de diversos saberes ‘outros’ e epistemologias alternativas 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 baseadas na interculturalidade e na proposta decolonial de reordenação pluriversal da geopolítica do conhecimento (Castro-Gomez, 2007; Walsh, 2007).

A 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. Nesse 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, no contexto da globalização do capitalismo neoliberal, rearticulam a sobreposição ou subalternização de saberes em escala global (Mignolo, 2003; Oliveira & Candau, 2010; Walsh, 2001).

Considerando a escassez de pesquisas decoloniais no âmbito de educação em Administração, escolhemos a Universidade Internacional da Integração da Lusofonia Afro-Basileira (Unilab) como contexto de investigação e o Curso de Graduação em Administração Pública como foco específico. Essa universidade foi criada a partir de uma autodeclarada intenção intercultural, o que a torna um locus importante 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 principal 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 interconectadas.

Consequentemente, foi constituído um “corpus” histórico documental composto por ampla variedade de arquivos (Cellard, 2008), conforme o quadro a seguir:

Tabela 1  
*Corpus documental da pesquisa*

Documento	Ano
Projeto de lei de criação da Unilab (projeto de lei nº 3.891)	2008
Universidade da integração internacional da lusofonia afro-brasileira – Unilab - diretrizes gerais	2010
Universidade da integração internacional da lusofonia afro-brasileira (Unilab) - estatuto	2011
Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010 – lei de criação da Unilab	2012
Unilab - caminhos e desafios acadêmicos da cooperação sul-sul	2013
Projeto pedagógico do curso de administração pública presencial, bacharelado	2014
Projetos de pesquisa no instituto de ciências sociais aplicadas	2015
Relatório gerencial- pibeac 2015-2016	2015

*Nota:* Documentos coletados na internet ou diretamente com a instituição.

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, se acreditava 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.

Em termos mais específicos, dezesseis atores/sujeitos institucionais, entre professores, estudantes e gestores, foram entrevistados, 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 foram baseados 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 estudantis 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 é proveniente) compartilhem de legados coloniais, o ‘lócus 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 “lócus de enunciação” entre o que se teoriza e a partir de onde teoriza, revelando, por fim, um novo “lócus 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). Para guiar a análise das narrativas geradas nas entrevistas e nos 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 da análise e discussão das narrativas, seguidas das considerações finais.

## **Decolonialidade: Por uma Nova Epistemologia**

Com a transformação da colonialidade eurocêntrica em colonialidade global por meio da radicalização de mecanismos comandados pelos EUA em décadas recentes, o campo de ciências sociais da América Latina tem passado por transformações e dinâmicas emergentes. Em conexão com reformas neoliberais na região e contra-movimentos globalizantes em diferentes países e regiões, destaca-se a rearticulação acadêmica da questão colonial. A partir da exterioridade da modernidade, acadêmicos de diferentes origens da América Latina promoveram o rompimento com o pós-colonialismo, classificado como mais uma crítica eurocêntrica ao eurocentrismo que não problematiza sua posição universalista. A partir da problematização da geopolítica do conhecimento focado na questão colonial, 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 é enunciado por acadêmicos do Terceiro Mundo mas tem sua matriz no contexto acadêmico dos EUA. A literatura contesta a experiência colonial a partir das colônias europeias no oriente, especialmente a Índia e ex-colônias africanas conectadas ao império britânico, e não apenas desconsideram ou subalternizam outras experiências coloniais, mas também 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 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 materializavam de uma forma particular o amplo debate anticolonial, Ranajit Guha (1982),

acadêmico dissidente do marxismo indiano, liderava no sul asiático a criação do Grupo de Estudos Subalternos que deslocava a base epistêmica e política do pós-colonialismo, possibilitando um novo enfoque na história dos locais dominados, até então, historicizados sob o ponto de vista dos colonizadores.

Com inspiração no movimento que ocorria no Sul da Ásia, um grupo de intelectuais da América Latina fundou nos EUA o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos, promovendo a inclusão da América Latina no debate pós-colonial que aos poucos ganhou aceitação 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) denunciou a inadequação geo-histórica desse espelhamento simplista por meio do conceito de *lócus de enunciação*. A historicização da colonialidade enunciada pelos colegas asiáticos sequer levava em conta as dinâmicas de dominação e resistência vivenciadas por povos latino-americanos desde os anos 1500s. 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), por sua vez, argumenta 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).

No Brasil, 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, Anibal 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 outros acadêmicos vinculados a diferentes tipos de projeto decolonial (a maioria vinculada à América Hispânica) – Javier Sanjines, Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres, Jose David Saldívar, Lewis Gordon, Boaventura de Sousa Santos – que consubstanciaram uma linguagem comum, conceitos singulares, revisões historiográficas e reelaborações teóricas do Pensamento Decolonial (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 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; em outras palavras, esse lado mais sombrio é constitutivo da modernidade (Restrepo & Rojas, 2010).

Afirmar essa inseparabilidade significa confrontar, ao invés de tentar promover reconciliação, discursos hegemônicos. O eurocentrismo em suas diferentes versões nega sistematicamente o lado mais obscuro da modernidade. Esta é tida como um projeto libertador, emancipatório e universalmente aplicável, que emergiu como uma construção auto-gerada, sem vínculo com particularidades de tempo ou espaço, que molda a história e conduz ao progresso. 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, totalitárias e violentas protagonizadas por conquistadores e humanos que oprimem e subalternizam conquistados e sub-humanos.

Restrepo e Rojas (2010) também abraçam a história do ‘outro’ para explicar a indissociabilidade da modernidade e a colonialidade e ressaltar a diferença colonial. Segundo os 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 branco. A razão emancipatória, como vem sendo pregada há séculos, se transforma em um mito, que deve ser negado. 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 (Dussel, 2007). É uma trans-modernidade apresentada como um projeto global de libertação, que não aponta para a verdade universalizante como um desenho dominante violentamente imposto, em suas mais diversas 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).

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 reconstrução histórica das dinâmicas centrais do sistema-mundo por Quijano (1992), a rearticulação da história específica da América Latina, ressaltando processos de constituição da colonialidade do poder negados pela historiografia eurocêntrica por Mignolo (2007), 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 contextos contemporâneos. Mais especificamente, nota-se a carência de estudos que revelem tais dinâmicas no âmbito da educação universitária.

## **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 em 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 (2010a) 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 os brancos são considerados superiores a indígenas e afrodescendentes (Carvalho, 2014; Walsh, 2010b). Walsh (2010a) afirma que o espaço educacional, enquanto instituição política, social e cultural não é a única instituição social que deveria reconhecer e 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 considerada 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, Zwirowicz 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 PIA e 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.

### **Decolonialidade nos Âmbitos de Pesquisa e Ensino em Administração no Brasil**

Em sintonia com a literatura euro-americana é crescente o interesse de pesquisadores de Administração no Brasil com a questão colonial. Segundo Rosa e Alcadipani (2014) muitos estudos em Administração surgem a partir de preocupações e questões norteadoras dos estudos subalternos; embora vários não adotem o Pensamento Decolonial como referencial, cabe ressaltar as similaridades na linha de questionamentos. Os autores ressaltam a ascensão da questão colonial na pesquisa da área de 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 e Alcadipani (2003), Ibarra-Colado (2006), Misoczky (2006, 2011), Rosa e Alves (2011), Faria (2013).

Esse quadro de ascensão desafia a colonialidade epistêmica em pesquisa no campo da Administração na América Latina, conforme ressaltado por Ibarra-Colado (2006). Ele reconhece a relevância do espaço geopolítico como locus de enunciação e sustenta a importância de um pensamento 'outro' a fim de entender as realidades da América Latina a partir de três argumentos 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) a urgência de apreciar os problemas organizacionais do lado de fora do Centro, propondo uma agenda preliminar de investigação, construída a partir de abordagens originais que reconhecem a alteridade (Ibarra-Colado, 2006).

Outros autores enfatizam que parte desse quadro está relacionada à mobilização histórica da universidade eurocêntrica na América Latina por interesses de grupos específicos e práticas de segmentação do saber que reproduzem a visão de mundo epistemicida formulada a partir do ponto de vista do Centro (Castro-Gómez, 2007; Santos, 2006). Essa literatura destaca que “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 como braço operante da colonialidade do poder, do saber e do ser na América Latina e outras regiões marcadas pela diferença colonial/imperial. Por outro lado, a universidade vem sendo crescentemente organizada e administrada segundo os fundamentos do capitalismo neoliberal global. 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 (Castro-Gomez, 2007; Maso & Yatim, 2014; Santos, 2006).

Segundo Faria (2013, p. 187) há uma dificuldade peculiar de se produzir conhecimento decolonial via pesquisa em Administração no Brasil devido a processos de rearticulação da geopolítica do conhecimento em economias emergentes, cujos efeitos problemáticos vêm sendo desprezados por pesquisadores e instituições acadêmicas. 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 do não conhecido e o transformam em conhecimento por meio dos aparatos de pesquisa subordinados aos fundamentos neoliberais; 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) a ilusória sensação de que não há desigualdades ou exclusões” (Faria, 2013, p. 187); ii) a expansão das instituições que governam tais sistemas globalistas de conhecimento via pesquisa acadêmica. Segundo o autor, no pós-guerra fria as instituições acadêmicas perdem o monopólio do conhecimento, pois a partir desse momento elas 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 expansionista e inclusivo de conhecimento, subordinado a processos correspondentes impostos pelo capitalismo neoliberal global.

Ademais, especialmente no contexto pós 11 de setembro de guerra global ao terror, o não-conhecimento passou a ser cada vez menos tolerado e mais incluído para ser transformado em conhecimento e contido. Uma ilusória lógica multicultural defende que todos os conhecimentos devem ser incluídos pelos sistemas hegemônicos articulados pelo 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 por aparatos hegemônicos controlados pelo Centro globalista. 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... (com a) institucionalização do pressuposto eurocêntrico de que ficar fora desse sistema de conhecimento significa não existir, parece que não há alternativa” (Faria, 2013, p. 187). A academia de Administração – em especial nas economias emergentes – faz parte do processo de institucionalização da ideia multiculturalista de que os conhecimentos ‘outros’ não são válidos se não forem incluídos e validados pelo universalismo hegemônico. No âmbito da pesquisa, a área de Administração “está mais ‘blindada’ (à decolonialidade)... do que algumas outras áreas devido à sua infância e vinculação político-ideológica potente com fundamentos da globalização neoliberal” (Faria, 2013, p. 188).

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 maneiras específicas de administrar e de educar, têm contribuído para a ascensão econômica e interconectada de países semi-periféricos. Por sua vez, as emergências que representam ‘alternativas’ ao capitalismo global neoliberal, são classificadas como risco para a ordem neoliberal ocidentalista (Faria, 2013, p. 189).

Ao analisar o expansionismo neoliberal do campo da gestão, Faria & Abdalla (2014) destacam que apesar da crescente internacionalização da pesquisa, “a matriz de teorização e de construção de significados em escala global continua sendo dominada pelos EUA, seguida pela Europa” (Faria & Abdalla, 2014, p. 1). Os autores destacam as dimensões de geopolítica nesse

processo de expansionismo que aparentemente é governado pelas forças do mercado livre: “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) foi imposto pelo estado neoliberal hegemônico. A literatura de gestão reproduz o mito de que o mercado governa a nova ordem mundial, 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 e manter invisíveis práticas e mecanismos que continuam dividindo o mundo entre Norte e Sul, civilizados e primitivos, desenvolvidos e subdesenvolvidos.

Visto que economias emergentes estão sendo atualmente classificadas como destacado inimigo à ordem ocidental liberal, instituições globalistas assumiram a missão de “atrair e cooptar” (p. 2) tanto acadêmicos quanto instituições locais para fazer parte da sedutora agenda centrista, que oferece inclusão, reconhecimento e status, ao mesmo tempo que promove a globalização radical dos mecanismos de colonialidade.

Pela construção de um mundo pluriversal, onde não haja um quadro de disfuncionalidade geo-epistêmica caracterizado pela rearticulação dos mecanismos de imposição do conhecimento euro-norte-americano sobre os diversificados saberes ‘outros’ e epistemologias alternativas, os autores sugerem a co-construção de uma agenda que promova conhecimentos e práticas informadas pela opção decolonial (Abdalla & Faria, 2015 p. 1). Uma das questões centrais, segundo os autores, é promover desenvolvimentos decoloniais no âmbito da educação, abraçando sub-áreas do campo da Administração e o âmbito da prática profissional. Corroborando com a busca de alternativas, Saraiva (2014) destaca a necessidade de politizar no Brasil a concepção e as práticas do ensino superior, aproximando-o da educação crítica e do seu compromisso com a emancipação humana.

## **Análises e Discussões das Narrativas**

### **Unilab: Além da História ‘Oficial’**

A história da Unilab está estreitamente ligada a duas diretrizes fortes em relação às políticas de educação superior brasileira implementadas durante os governos Lula: internacionalização e interiorização (Gomes & Vieira, 2013; Heleno, 2014; Ribeiro, 2015; Unilab, 2013). O surgimento da Unilab, como universidade pública temática comprometida com essas diretrizes, está conectado a mudanças sócio-políticas ocorridas no país em anos recentes e três orientações de política externa: i) intensificação de cooperação Sul-Sul, ii) revalorização do conceito de áreas estratégicas; iii) e rearticulação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

A educação superior pública no Brasil está historicamente atrelada ao Estado, instância majoritária na definição de políticas e responsável por financiamento e regulação, que vem sendo intensamente desafiada pelo expansionismo da academia neoliberal. A concretização de projetos de internacionalização no âmbito da educação universitária depende fortemente das agendas políticas do governo federal (Lima & Contel, 2009). No caso da Unilab, sua criação está ligada a agendas ambíguas (i.e., alinhamento e desalinhamento à ordem neoliberal hegemônica) de relações internacionais do governo Lula e também de outros países dos BRICS (grupo formado por Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul) (Stephen, 2014).

O governo Lula promoveu a transição de uma posição de maior sujeição e obediência do país, característica dominante da política externa brasileira, para uma postura mais ativa na elaboração das regras e instituição da governança global (Heleno, 2014; Milane, 2012). Uma das principais formas para fortalecer essa 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 recai sobre África do Sul, Nigéria, Namíbia e na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP (Fiori, 2013; Heleno, 2014). Esse projeto carrega ambiguidades devido a vertente subimperialista que vem sendo mobilizada de diferentes maneiras no contexto do capitalismo global (Luce, 2007) por membros de classes privilegiadas envolvidas nas políticas externas dos países dos BRICS (Stephen, 2014).

A estratégia escolhida pelo governo para a efetivação desse posicionamento envolveu o uso de sua tradição em cooperação técnica como principal plataforma para o país prover e promover cooperação solidária em regiões selecionadas. As universidades temáticas materializam uma das dimensões estratégicas dessa política externa baseada em cooperação solidária (Ribeiro, 2015). Documentos comprovam que Unilab se reconhece como constituinte de um contexto de internacionalização da educação superior que tem por objetivo atender à política do governo brasileiro de promover a cooperação Sul-Sul solidária, com foco na integração do Brasil com demais países membros da CPLP.

Desde a elaboração dos projetos de lei específicos até a definição de seu atual estatuto, a dimensão cooperação destacou-se como eixo fundamental da internacionalização da Unilab, com base nos princípios da solidariedade e priorizando o âmbito Sul-Sul (Unilab, 2011, p. 2-3). Cabe ressaltar a relação entre a dimensão “cooperação” da Unilab com a especificidade desta em relação à CPLP. A história ‘oficial’ da Unilab está intimamente ligada às estratégias da política externa brasileira (Unilab, 2013). Em termos de cooperação Sul-Sul a universidade objetiva revalorizar o mundo lusófono por meio da CPLP e parceiros internacionais específicos (Unilab, 2013). 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, especialmente a China, motivado também por velhos e novos interesses do capitalismo (Kimenyi & Lewis, 2011 p. 19).

Diante da diversidade de atores e interesses presentes na África em um contexto de radicalização do capitalismo neoliberal global após o 11 de setembro em 2001 e a crise financeira global protagonizada por Wall Street em 2007-2008, 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 e de problemas comuns, e de histórias que se cruzam, reforçando 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. Diferentemente de desenhos Norte-Sul típicos, 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 nos 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 solidária (Unilab, 2011). Trata-se de um projeto decolonial vinculado mais a forças dominantes do Estado brasileiro e ambiguidades correspondentes do que a forças decoloniais mobilizadas por ‘vítimas inocentes’, no âmbito dos países da CPLP, geradas pela colonialidade eurocêntrica.

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 descentralização nacional e nas populações historicamente marginalizada pelo sistema universitário (Faria, 2006; Heleno, 2014; Nomeriano, Moura & Davanço, 2012; Otranto, 2006).

A Unilab se identifica com esse compromisso 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 Interministerial nº 00165/2008/MP/MEC que seguiu anexa ao Projeto de Lei nº 3.891, o projeto de lei de criação da Unilab (Unilab, 2013).

Documentos mostram também a vinculação da universidade ao contexto de mudanças sócio-políticas específicas em anos recentes no país. 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 a um processo de estabilização econômica nacional. Além de outras forças, cabe destacar que essa expansão responde a reivindicações de uma sociedade brasileira em transformação, impulsionada por movimentos sociais contrários ao avanço do neoliberalismo, e em sintonia com as ambiguidades, contradições e desigualdades que caracterizam a ascensão de economias emergentes no contexto do capitalismo global (Stephen, 2014). 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 fortalecer laços com o continente africano de modo mais genuíno, desvelando antigos mitos e encarando constrangimentos (Gomes & Vieira, 2013).

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

O processo de planejamento da Unilab envolveu sucessivas para desenvolver questões estratégicas, operacionais e pedagógicas (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 em apresentações e debates específicos. Nesse processo foram privilegiados temas propícios ao intercâmbio de conhecimentos na perspectiva da cooperação solidária entre os países. Foram identificadas as seguintes áreas com prioridade de atuação: “agricultura, saúde coletiva, educação básica, gestão pública, tecnologias e desenvolvimento sustentável” (Unilab, 2013, p. 27).

A Unilab oferece oito cursos de Graduação, sendo sete presenciais e um na modalidade a distância. Os cursos 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 é também 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 (Hiully Filho, Carvalho, Mamede & Freire, 2011; Unilab, 2013).

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 também no âmbito da pesquisa. Conforme análises do acervo documental constituído, sobretudo, nos documentos das Pró-reitorias de Extensão e de Pesquisa, a II Semana Universitária da Unilab, por exemplo, 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. Enquanto instituição de produção de conhecimento acadêmico e científico, a Unilab promove interdisciplinaridade e integração dos saberes, sejam eles de diferentes ramos da ciência, científicos ou de base tradicional/ancestral, ao mesmo tempo que reproduz áreas disciplinares do conhecimento estabelecidas pela modernidade/colonialidade eurocêntrica.

A Unilab representa a materialização de um projeto de internacionalização e interiorização no complexo mundo acadêmico do Brasil que mobiliza diretrizes vinculadas a dinâmicas interconectadas de colonialidade-descolonialidade, sumarizadas a seguir: i) internacionalização alternativa informada por uma política externa conectada às agendas ambíguas de ascensão das economias emergentes; ii) interiorização vinculada tanto a imposições neoliberais hegemônicas quanto a contra-movimentos na América Latina; iii) promoção de transformações sociais, étnicas e comunitárias mobilizadas majoritariamente pelo Estado.

### **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 da investigação com base nas narrativas 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, 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: 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, 2013). 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 no que diz respeito ao quadro de docentes, o curso acabou por se tornar um curso generalista.

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 tinha 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, optamos por ‘cair’ essa área de formação, o curso seria generalista a partir de então, pois estávamos com muita dificuldade. (Professora Leoa).

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. Destacam-se a falta de recursos financeiros e também de recursos humanos para elaborar o PPC da Administração Pública com base em práticas educacionais de interculturalidade e de decolonização de conhecimentos. Segundo a prof<sup>a</sup>. Flaminga, a comissão não tinha “conhecimento e/ou experiência” suficiente para a implantação de um “projeto internacional intercultural” como o da Unilab. Não houve “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”. Diferentemente das narrativas históricas documentais que ressaltam a cooperação sul-sul solidária e a interculturalidade, na prática o curso de Administração Pública estruturou-se em uma base “mais convencional, como um curso ortodoxo, hardcore” (Professora Leoa).

Nesse contexto histórico, diversos interesses e concepções se conectam, gerando múltiplas tensões e contradições. Emergem das narrativas muitas latências conflitivas, algumas dessas relacionadas a expectativas compartilhadas por nós mesmos. Na análise das narrativas, destacamos um conjunto específico de práticas e dinâmicas: práticas de subalternização e interculturais, e práticas contra-hegemônicas baseadas na replicação da lógica colonial.

A seguir sumarizamos as narrativas relacionadas a esse conjunto de práticas em torno das categorias emergentes supracitadas.

### **A Produção de Não Existência**

Com base em Santos (2002) e a partir do nosso lócus de enunciação (Ibarra-Colado, 2006), essa categoria trata de reflexões que visam a demonstrar que o que não existe é ativamente produzido como tal. Ou seja, tudo que ameaça romper com a lógica universalista é dado como alternativa não-credível que é desqualificada ao ponto de se tornar invisível, ininteligível ou descartável; ou seja, algo impossível à luz das ciências convencionais dominadas pelo Norte (Santos, 2002).

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. Observamos a auto representação do Brasil como país em estágio superior de desenvolvimento em relação aos países africanos lusófonos, condição para que esse assumisse a posição de provedor 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, em que a Unilab assume a missão de promover a integração solidária entre as partes envolvidas (ponto 9). O argumento de que o Brasil está à frente na escala de desenvolvimento e que, devido a essa condição, deveria atuar como prestador de ajuda e assumir a condição de provedor, é também observada em narrativas tanto dos professores como dos estudantes brasileiros e estrangeiros entrevistados. Essa forma de se representar como superior e em posição de provedor responsável tem desencadeado um conjunto de práticas, que denominamos de “colonizadoras”, e que vão desde a negação de outras formas de conhecimentos, saberes e educação em geral, até formas mais soft de poder do Brasil em relação aos países parceiros. Essas práticas de “não existência” estão associadas à coexistência de conteúdos e dinâmicas de decolonialidade e colonialidade na (e a partir da) universidade que concebíamos como não possível de existência devido principalmente ao projeto identitário anti-universalista consubstanciado pela literatura decolonial em resposta à universalidade eurocêntrica.

Em termos mais específicos, a primeira prática de “não existência” diz respeito ao projeto pedagógico do 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; as gerais são compostas por estudos comuns sobre aspectos fundamentais da história, cultura e identidade sócio-cultural dos países parceiros. Nas disciplinas de inserção e de formação geral, pelas quais todos os estudantes devem cumprir independentemente da área escolhida para a graduação, há um contato inicial com a possibilidade de novos mundos, de acordo com discursos da interculturalidade (Hall, 2003; Walsh, 2010a). Porém, nas disciplinas de formação básica e formação profissional específica, 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, os estudantes se deparam com uma matriz de Administração Pública ‘brasileira’. Esse quadro ilustra o caráter ambíguo da política externa do Brasil direcionada aos países africanos de língua portuguesa. e como mecanismos de decolonialidade podem ser cooptados, apropriados e contidos por mecanismos de colonialidade (Faria & Abdalla, 2014). Na prática curricular desenhada no PPC de Administração Pública da Unilab, decolonialidade coexiste com colonialidade.

Esse quadro de ambiguidade no âmbito da educação, informado por ambiguidades e contradições mobilizadas por economias emergentes no contexto do capitalismo neoliberal global (Stephen, 2014), desafia a dicotomia colonialidade-decolonialidade privilegiada pela literatura decolonial e também revela a existência de essencialismos que produzem não existência também na literatura decolonial (Faria, 2015). Nas práticas decoloniais de educação na Unilab, assim como observado em outros países pela literatura especializada, a interculturalidade interage dinamicamente com tipos hegemônicos de multiculturalismo. Nas narrativas co-produzidas por pesquisadores e entrevistados, a não existência de alternativas ao universalismo modernista também foi realçada por professores quando criticavam a não plenitude da interculturalidade naquela universidade. Assim como nós, eles(as) também tinham dificuldades para reconhecer, valorizar e apreciar a interculturalidade como uma não-totalidade.

As narrativas de Gustavo ressaltam que os estudantes percebem que o esforço intercultural institucional em termos curriculares ocorre “no início do curso e depois ao longo do curso, é esquecido. Não há mais essa empolgação, com essa questão de integração intercultural”. Isto é, a integração e o diálogo com o mundo lusófono acontece em algumas disciplinas iniciais, de acordo com a própria estrutura curricular.

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).

Por outro lado, estudantes também ressaltam a importância da interculturalidade parcial para superar mecanismos colonialistas de produção de não existência em uma área do conhecimento extremamente “blindada” à decolonialidade (Faria e Abdalla, 2013). Nesse sentido, é compreensível a existência de um padrão de ininteligibilidade entre os loci de enunciação da Administração Pública ‘brasileira’ e a Administração Pública dos outros países da CPLP. A primeira surge como terreno sólido e possível enquanto a segunda aparece como vazio inexplorável (Dussel, 2004; Rastrepo & Rojas, 2010; Weise, 2010). As narrativas revelam que a arquitetura pedagógica do curso de Administração Pública estabelece um abismo epistêmico no âmbito das disciplinas específicas. Cabe ressaltar que situações similares de interculturalidade parcial em outras instituições no Brasil e Espanha foram detectadas por outros pesquisadores (Zwierewicz & Vallejo, 2006). Como ressaltado por um dos estudantes, um nível mais elevado de interculturalidade disciplinar é promovido no âmbito das Ciências Sociais e Humanidades: “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).

Observamos durante as conversas informais que mantivemos com os estudantes que esse hiato gera reações identitárias múltiplas, envolvendo diferentes níveis de engajamento e oposição às dinâmicas decolonialidade-colonialidade correspondentes. Essas reações ‘interculturais’ frente às situações de ‘interculturalidade parcial’ observadas na prática ajudam a atenuar padrões de produção de não existência induzidos pela dicotomia decolonialidade-colonialidade. Ao criticar, Gustavo argumenta que para estudantes estrangeiros, há um ganho no final das contas exatamente por que as disciplinas são mais ‘universais’. Segundo ele, os estrangeiros devem ser capazes de administrar em seus países ou em qualquer outro país dentro ou fora da CPLP: “a Administração estuda mais ou menos as mesmas teorias. Casos específicos do Brasil, eu levaria como um ganho. Sejam casos bons ou ruins, eu levaria como forma de aprendizado, de experiência”. O estudante Dante, por outro lado, enxerga a questão de maneira mais crítica, ainda que engajada, ressaltando que o curso é “engessado” e que ainda não se mostrou “aberto para a integração intercultural”. O estudante brasileiro Ricardo se posiciona mais radicalmente, afirmando que se ele fosse estudante estrangeiro, “não iria para um outro país para fazer cursos como esse”. Enquanto Gustavo concebe a existência de possibilidade de que colegas vindos de países da CPLP tornem-se profissionais de Administração Pública no Brasil, Dante parece não conceber a possibilidade de estrangeiros constituírem o âmbito

da Administração Pública ‘nacional’ tal como estabelecido pelo nacionalismo metodológico eurocêntrico. Ao abraçar a dicotomia decolonialidade-colonialidade, que acaba produzindo a não existência das dinâmicas envolvendo essas categorias teóricas, Ricardo também enfrenta dificuldades para reconhecer o valor atribuído por Gustavo à existência de ambiguidades nesse projeto intercultural.

Entre três dos estudantes estrangeiros entrevistados, a virtual ausência de diálogo entre Brasil e seus respectivos países no plano pedagógico é avaliada mais como o “quase nada frente ao que eu esperava”, enfim, ao que “está faltando”. Eles também manifestaram reações múltiplas, envolvendo diferentes níveis de oposição e engajamento com respeito à ambiguidade. A inexistência de uma experiência de educação intercultural plena causava preocupações quanto ao retorno para seus países de origem. No entanto, não se mostraram definitivamente pessimistas; pelo contrário, argumentam que “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”.

Quanto ao regresso de estudantes a seus respectivos países, as narrativas de alguns professores reforçam e expandem as narrativas dos estudantes, 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.

A ausência do ‘outro’ nas bibliografias básicas e complementares das disciplinas do tronco específico da Administração, faz do curso de Administração Pública da Unilab, em termos de referências, um curso, “(...) ortodoxo no sentido de que não mudou muito, não tem uma inovação. Acredito que, comparando com outros cursos de outras universidades, é praticamente o mesmo” (Professor Rhino). Ao também abraçar a dicotomização colonialidade-descolonialidade e a identidade correspondente (em grande parte reforçada pelos autores desse estudo), a Professora Leoa afirmou que: “na prática, o nosso curso hoje é um curso convencional numa universidade que não quer ser convencional”.

Sob uma perspectiva prático-dinâmica que desafia a dicotomia colonialidade-decolonialidade, é plausível considerar que em contextos de educação intercultural, a existência de projetos decoloniais ambíguos é mais norma que exceção apesar das dificuldades enfrentadas para superar as dinâmicas de produção de não-existência. Esse quadro é particularmente típico em economias emergentes, tendo em vista os hibridismos e contradições impulsionando a ascensão desses países (Faria, Ibarra-Colado & Guedes, 2010; Ibarra-Colado, 2011). Também os estudantes estrangeiros desafiaram as dicotomias colonialidade-descolonialidade e existência-não existência que mobilizamos durante a investigação. Praticar pesquisa decolonial ‘com o outro’ ao invés de ‘sobre o outro’ nos mostrou ser particularmente desafiante e ‘libertador’.

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.

Desde os primeiros momentos da proposta de criação da Unilab, o Brasil se auto representa como o que está em estágio mais avançado de desenvolvimento. Segundo a lógica da razão universalista, essa posição favorece a imposição de seu padrão como a régua que medirá os desempenhos e capacidades dos ‘outros’. Durante a exploração e sondagem que realizamos nos documentos e entrevistas, observamos construtos narrativos relacionados a uma potencial repetição da história por meio da coexistência de mecanismos de colonialidade global e interculturalidade pluriversal em um contexto assimétrico. Estudantes e professores de Administração Pública da Unilab destacaram em suas narrativas contemporâneas a presença dinâmica de muitos passados que informam dinâmicas ambíguas de colonialidade e decolonialidade pouco exploradas pela literatura decolonial.

No entanto, um dos pontos narrativos importantes é o ordenamento dos discursos em prol da expansão da compreensão de que a colonização do colonialismo do século XVI é também contemporânea. Ou seja, as múltiplas formas de dominação que nesta altura se estabeleceram estão muito presentes e inteligíveis, por meio de práticas e fundamentos similares aos de outrora (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 à 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 resignificada se abraçarmos as ambivalências observadas nas narrativas 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 estudantes 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, geo-histórica e geo-econômica envolvidas no projeto da Unilab, tais narrativas são informadas por nacionalismo. Uma vez que o Brasil está nessa posição, as diferentes formas de processar informações, 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 também como incapacidade, ignorância, atraso ou simplesmente inexistência, . Dentre os estudantes brasileiros entrevistados, merece destaque a narrativa do Gustavo, a seguir:

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 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 (Gustavo).

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 operem 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 (Dussel, 1994; Santos, 2006). Alguns trechos narrativos, 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 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, ressaltados por acadêmicos envolvidos com a práxis da interculturalidade educacional, que carecem de reconhecimento e problematização pela literatura decolonial. O curso intercultural 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; Santos, 2002; Walsh, 2005). 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 resignificada, com base nos processos hibridistas de significação mobilizados pelos ‘outros’ de nossa investigação que desafiaram nosso engajamento original (quando nos víamos mais como ‘pesquisadores’ e ‘teóricos’ do que como ‘educadores’ e ‘praticantes’) 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 nessa investigação 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 Administração Pública esta possibilidade se ausenta ou se consubstancia em hibridismos e latências que desafiam as dicotomias ressaltadas pela literatura decolonial.

No entanto, mesmo sob um diálogo intercultural parcial entre os países participantes do projeto Unilab, no âmbito do ensino em 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. Mais especificamente, os estudantes estrangeiros almejam um curso que os possibilite o exercício da comparação decolonial. 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 e possibilidades para “existências latentes”, os jovens converteram “objetos ausentes” em “objetos possíveis”. No contexto das práticas epistêmicas propriamente ditas transformaram “as ausências e as não existências em presenças”, buscando “a ampliação do mundo em Administração” por meio da expansão do campo das experiências e possibilidades existentes (Santos, 2002).

Por fim, a análise das narrativas corroborou aspectos apontados pela literatura bem como possibilitou verificar a emergência de dinâmicas que laçam 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 importantes 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 em 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 apresente duas faces: cooperativa e a exploradora (Helena, 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, tanto no âmbito da pesquisa quanto no âmbito da educação. Investigações longitudinais que reconheçam dinâmicas envolvendo colonialidade, decolonialidade e hibridismos em processos interculturais e decoloniais 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 das narrativas revelou: i) práticas de subalternização; ii) práticas interculturais precárias; iii) práticas baseadas na replicação da lógica colonial, e; iv) práticas contra-hegemônicas insurgentes. Cabe refletir se 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 o cotejamento 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 dos estudantes e dos professores, 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 por meio de mecanismos de controle e um gerenciamento subjetivo e epistêmico, que se revela na produção de “não existências” e “repetição de passados” (Santos, 2002). A auto representação 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 sugerem um diálogo intercultural autêntico e que reconheçam a pluriversalidade epistêmica. Essa evidência específica a questão da Administração nesse contexto geo-histórico e 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, com insuficiente troca de saberes, aprendizagem recíproca com os povos africanos, ao contrário do arcabouço teórico dos que propõem a interculturalidade crítica (Walsh, 2010b). A análise das narrativas revela a existência de interculturalidade não crítica (Walsh, 2007). 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 da cultura universal: i.e., o conhecimento que provém da tradição científica euro-americano-cêntrica.

Por outro lado, ainda que práticas de ensino, pesquisa e extensão relacionadas ao curso de Administração Pública da Unilab reproduzam a 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 uma nova proposta no ensino de Administração, transformando “ausências em presenças” e “impossível em possível” nos múltiplos âmbitos da prática (Santos, 2002) por meio de rearticulações de dinâmicas colonialidade-decolonialidade.

Cabe destacar que foram entrevistados apenas docentes brasileiros, criando uma limitação em termos de enunciados narrativos e de complexidade de significados “outros” que poderiam ser 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 do “lôcus de enunciação”, uma vez que não foram entrevistados estudantes do Timor Leste. Por fim, 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.

É possível vislumbrar possibilidades de estudos e práticas acadêmicas e extra-acadêmicas que podem ser conduzidas por pesquisadores ou praticantes. Primeiro, sugere-se a inclusão 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.

Esta pesquisa contribui para os estudos decoloniais em Administração na medida em que promove uma reflexão ampliada sobre as diversidades epistemológicas e sociais em contexto de práticas epistêmicas, considerando a Administração como um campo de surgimento dual, que pode ser pensado e interpretado sem limites ou fronteiras, em que um lado é tão importante quanto o outro (Santos, 2006). O campo da Administração no Brasil, segundo as ideias predominantes da literatura decolonial, a ciência da Administração deve promover a sua "ecologia de saberes" por meio do reconhecimento de dinâmicas colonialidade-decolonialidade, aumentando as possibilidades de experiências humanas, sociais e outras fontes que foram dissimuladas pela razão indolente e ciência moderna e potencialmente ignoradas pela abordagem decolonial normativa. Nesse sentido, especificamente para o curso de Administração Pública da Unilab, este trabalho contribui ao ressaltar o não desperdício da potencial riqueza da experiência que está em curso em seu espaço-tempo atual e histórico. A negação de desperdícios por parte de estudantes, docentes e administradores desafia tanto as ideias que proclamam que não há alternativa, que a história chegou ao fim, e que as possibilidades já se esgotaram (Santos, 2002) quanto concepções monolíticas de transformação decolonial em economias emergentes.

Finalmente, cabe ressaltar os desafios impostos pela epistemologia decolonial também nos diferentes âmbitos da prática da pesquisa empírica. Nossa escolha por um caminho epistêmico com pouca tradição no campo de Administração implicou em riscos e preconceitos que compartilhamos como 'pesquisadores' que foram superados em grande parte devido à escolha de praticar pesquisa 'com o outro', ao invés de "para o outro" ou "sobre o outro".

## Referências

- Abdalla, M. M., & Faria, A. (2015). Em defesa da opção decolonial em Administração: Rumo à uma concepção de agenda. In: *Anais Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração*, Florianópolis: ESCA.
- Ballestrin, L. (2013). América Latina e o Giro Decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, 11(1), 88-117. <https://doi.org/10.1590/s0103-33522013000200004>
- Banerjee, B. (2000). Whose land is it anyway? National interest, indigenous stakeholders and colonial discourses: The case of the Jabiluka uranium mine. *Organization & Environment*, 13(1), 3-38. <https://doi.org/10.1177/1086026600131001>
- Bhabha, H. (1994). *The location of culture*. London: Routledge.
- Caldas, M., & Alcázar, R. (2003). Post-colonialism in Latin American management: The genesis and trail of North American reference in Brazilian culture and management. In: *Proceedings International Critical Management Studies Conference*. Manchester: UMIST.
- Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (2007). Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (Coords.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Cellard, A. (2008). A análise documental. In: J. Poupart, *A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes.
- Cooke, B. (2003). The denial of slavery in management studies. *Journal of Management Studies*, 40(8), 1895-1918. <https://doi.org/10.1046/j.1467-6486.2003.00405.x>
- Damázio, E. S. P. (2008). Multiculturalismo versus Interculturalismo: por uma proposta intercultural

- do direito. *Desenvolvimento em questão*, 6(12), 63-86.
- Dodds, K. (2014). The Third World, developing countries, the South, emerging markets and rising powers. *The Companion to Development Studies*. New York: Routledge.
- Dussel, E. (1994). *El encubrimiento del otro*. La Paz: Plural Editores.
- Dussel, E. (2004). Sistema mundo y transmodernidad. In: Dube, S., Banerjee, I., & Mignolo, W. (Eds.). *Modernidades coloniales*. (pp. 201-226). México: El Colegio de México.
- Dussel, E. (2007). *Política de la liberación*. Madrid: Trotta.
- Escobar, A. (2004). Beyond the Third World: Imperial Globality, Global Coloniality, and Anti-Globalization Social Movements. *Third World Quarterly*, 25(1), 207-230.  
<https://doi.org/10.1080/0143659042000185417>
- Faria, A., & Abdalla, M. M. (2014). Engajando com o Lado Mais Sombrio do Mercado e da Gestão. In: *Anais Encontro da ANPAD – EnANPAD*. Rio de Janeiro: ANPAD.
- 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. <https://doi.org/10.1108/17422041011049932>
- Faria, A., & Wanderley, S. (2013). Fundamentalismo da gestão encontra a descolonialidade: repensando estrategicamente organizações familiares. *Cadernos EB.APE.BR*, 11(4), 569-587.  
<https://doi.org/10.1590/S1679-39512013000400007>
- Fischer, T. (1984). Administração Pública como área de conhecimento e ensino: a trajetória brasileira. *Revista de Administração de Empresas*, 24 (4), 278-288.  
<https://doi.org/10.1590/S0034-75901984000400038>
- Fleuri, R.M. (2001). Desafios à educação intercultural no Brasil. *Educação, Sociedade & Cultura*, 16(1), 45-62.
- Gesco. (2012). *Grupo de Estudios Sobre Colonialidad Estudios Decoloniales: Un Panorama General*. Kula: Antropólogos del Atlántico.
- Gomes, N. L., & Vieira, S. L. (2013). Construindo uma ponte Brasil-África: A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira. *Revista Lusófona de Educação*, 24, 75-88.
- Grosfoguel, R. (2008). Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, 115-147. <https://doi.org/10.4000/rccs.697>
- Guha, R. (1982). *Subaltern Studies I: Writings on South Asian history and society*. Delhi: Oxford University Press.
- Hall, S. (2003). *A questão multicultural: Da diáspora*. Belo Horizonte: UFMG.
- Handelsman, M. (2014). From Domination to Buen Vivir: Latin America and Contested Globalizations. In: J. Shefner, H. Dahms, R. Jones, & A. Jalata (Eds). *Social Justice and the University* (pp. 21-48). London: Palgrave Macmillan UK.  
[https://doi.org/10.1057/9781137289384\\_2](https://doi.org/10.1057/9781137289384_2)
- Heleno, M. G. B. (2014). *A política externa do governo Lula: a experiência da niversidade da Integração Internacional da Lusofania Afro-Brasileira (Unilab)*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade). Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará.
- Hiluy Filho, J., Carvalho, P. C. M., Mamede, G. L., & Freire, J. C. S. (2011). O desafio da concepção de formação em engenharia em universidade pioneira. In: *Anais do Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia*. Blumenau. COBENGE.
- Ibarra-Colado, E. (2006). Organization studies and epistemic coloniality in Latin America: Thinking otherness from margins. *Organization*, 13(4), 463-488.  
<https://doi.org/10.1177/1350508406065851>
- 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. <https://doi.org/10.1002/cjas.212>
- Kimenyi, M., & Lewis, Z. (2011). The BRICs and the new scramble for Africa. *Foresight Africa* 16(1), 49-70.
- Lander, E. (2005). Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: Lander, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso.
- Lima, M. C., & Contel, F. B. (2009). Fases e motivações da internacionalização da educação superior brasileira. In: *Anais do Congresso do Instituto Franco-Brasileiro de Administração de Empresas*. Grenoble: IFBAE.
- Luce, M. S. (2007). *O subimperialismo brasileiro revisitado: a política de integração regional do governo Lula (2003-2007)*. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais), Porto Alegre: UFRGS.
- Maso, T. F., & Yatim, L. (2014). A (de)colonialidade do saber: uma análise a partir da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila). *Paidéia*, 11, 31-53.
- Mignolo, W. (1996). *Os índios e a civilização. A integração das populações indígenas no Brasil moderno*. São Paulo: Cia. das Letras.
- Mignolo, W. (1998). Postoccidentalismo: El argumento desde America Latina. In: Castro-Gomez, S., Mendieta, E. (Coords.). *Teorías sin disciplina: Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*. Mexico: Miguel Angel Porrúa.
- Mignolo, W. (2003). *Histórias Globais/Projetos Locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: UFMG.
- Mignolo, W. (2005). 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*. (pp. 71-103). Buenos Aires: Clacso.
- Milani, C. R. S. (2012). Aprendendo com a história: críticas à experiência da Cooperação Norte-Sul e atuais desafios à Cooperação Sul-Sul. *Caderno CRH*, 25, 211-231. <https://doi.org/10.1590/S0103-49792012000200003>
- Misoczky, M. C. (2011). World visions in dispute in contemporary Latin America: development x harmonic life. *Organization*, 18(3), 345-363. <https://doi.org/10.1177/1350508411398730>
- Neu, D. (2000). Presents for the Indians: Land, colonialism and accounting in Canada. *Accounting, Organizations and Society*, 25(2), 163-184. [https://doi.org/10.1016/S0361-3682\(99\)00030-6](https://doi.org/10.1016/S0361-3682(99)00030-6)
- Nomeruano, A. S., Moura, S. M. L., & Davanco, S. R. (2012). Expansão do Ensino Superior no Governo Lula da Silva: Prouni, Reuni e Interiorização da IFES. In: *Anais do Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade*. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe.
- Oliveira, L. F. de, & Candau, V. M. F. (2010). Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista.*, 26(1),15-40. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>
- Otranto, C. R. (2006). A Reforma da Educação Superior do Governo Lula: da inspiração à implantação. In: J. R. da Silva Junior, J. F. Oliveira, & D. Mancebo (Orgs.), *Reforma Universitária: dimensões e perspectivas*. Campinas: Alínea.
- Porto-Gonçalves, C. W. (2005). Apresentação da edição em português. In: E. Lander (Orgs.), *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas* (pp. 9-15). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso.
- Prasad, A. (2003). *Postcolonial theory and organizational analysis: a critical engagement*. London: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781403982292>
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad em Perú Indígena. *Lima*, 1(29), 11-20.

- Quijano, A. (2005). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: E. Lander (Org.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso.
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. In: S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel (Orgs.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 93-126). Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores.
- Restrepo, E., & Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: Fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca.
- Ribeiro, F. A. (2015). 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 Geoeeducacionais*, 6, 63-71.
- Rosa, A., & Alcadipani, R. (2013). A Terceira Margem do Rio dos Estudos Críticos sobre Administração e Organizações no Brasil: (Re)pensando a Crítica a Partir do Pós-Colonialismo. *Revista de Administração Mackenzie*, 14, 186-215. <https://doi.org/10.1590/s1678-69712013000600009>
- Said, E. (1978). *Orientalism*. Nova York: Vintage.
- Santos, B. de S. (2002). Para uma sociologia das ausências e das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 237-280.
- Santos, B. de S. (2006). *A gramática do tempo para uma nova cultura política*. Porto: Afrontamento. <https://doi.org/10.4000/rccs.1285>
- Saraiva, L. A. S. (2011). A educação superior em Administração no Brasil e a questão da emancipação: um túnel no fim da luz?. *Gestão & Planejamento*, 12, 41-60.
- Saraiva, M. G. (2007). As estratégias de cooperação Sul-Sul nos marcos da política externa brasileira de 1993 a 2007. *Revista Brasileira de Política Internacional*, 50, 42-59, 2007. <https://doi.org/10.1590/s0034-73292007000200004>
- Spivak, G. C. (1988). Can the subaltern speak?. In: C. Nelson & L. Grossberg (Orgs.), *Marxism and the interpretation of culture*. (pp. 67-111). London: Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-1-349-19059-1\\_20](https://doi.org/10.1007/978-1-349-19059-1_20)
- 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. <https://doi.org/10.1177/1354066114523655>
- Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afrobrasileira. (2010). *Diretrizes Gerais*. Redenção: Unilab.
- Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afrobrasileira. (2013). *Caminhos e Desafios Acadêmicos da Cooperação Sul-Sul*. Redenção: Unilab.
- Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afrobrasileira. (2011). *Estatuto*. Redenção: Unilab.
- Walsh, C. (2001). *La educación Intercultural en la Educación*. Peru: Ministerio de Educación.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad Crítica: Pedagogia decolonial. In: *Memórias del Seminario Internacional Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar y Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (2010a). Development as Buen Vivir: Institutional arrangements and (de)colonial entanglements. *Development*, 53(1), 15–21. <https://doi.org/10.1057/dev.2009.93>
- Walsh, C. (2010b). Estudios (inter)culturales en clave de-colonial. *Revista Tábula Rasa*, 12, 209-227.
- 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), 11-27.
- Weise, C. (2010). Universidade intercultural. In: D. A. Oliveira, A. M. C. Duarte, & L. M. F. Vieira, *Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação.
- Zwierewicz, M., & Vallejo, A. P. (2006). Educação intercultural em entornos virtuais de aprendizagem. *Revista Educação em Rede*, 1(1), 1-14.

## Sobre o Autores

### **Valério Carvalho Filho**

Instituto Federal do Maranhão - IFMA

[valerio\\_lero@yahoo.com.br](mailto:valerio_lero@yahoo.com.br)

Mestre em Administração pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Estadual do Ceará – PPGA – UECE. Professor de Administração do Instituto Federal do Maranhão.

### **Ana Sílvia Rocha Ipiranga**

Universidade Estadual do Ceará - UECE

[ana.silvia@pq.cnpq.br](mailto:ana.silvia@pq.cnpq.br)

<http://orcid.org/0000-0001-8095-6800>

Doutora em Psicologia do Trabalho e da Organização – Università degli Studi di Bologna (Itália). Professora do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Estadual do Ceará – PPGA – UECE.

### **Alexandre de Almeida Faria**

Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas - Ebape - FGV

[alex.faria@fgv.br](mailto:alex.faria@fgv.br)

<http://orcid.org/0000-0001-9095-725X>

Professor Adjunto da Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas (EBAPE-FGV), pesquisador nível 1D do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pesquisador visitante na Universidade de Lancaster, coordenador de programa internacional de mestrado em administração (IMPM), autor de artigos e capítulos de livros publicados no Brasil e no exterior, interesse de pesquisa em estudos críticos e decoloniais em administração.

---

# arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 25 Número 47

15 de maio 2017

ISSN 1068-2341

---



O Copyright é retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China).

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa\_aape.

---

arquivos analíticos de políticas educativas  
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina),  
**Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

**Almerindo Afonso**

Universidade do Minho  
Portugal

**Alexandre Fernandez Vaz**

Universidade Federal de Santa  
Catarina, Brasil

**José Augusto Pacheco**

Universidade do Minho, Portugal

**Rosanna Maria Barros Sá**

Universidade do Algarve  
Portugal

**Regina Célia Linhares Hostins**

Universidade do Vale do Itajaí,  
Brasil

**Jane Paiva**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Maria Helena Bonilla**

Universidade Federal da Bahia  
Brasil

**Alfredo Macedo Gomes**

Universidade Federal de Pernambuco  
Brasil

**Paulo Alberto Santos Vieira**

Universidade do Estado de Mato  
Grosso, Brasil

**Rosa Maria Bueno Fischer**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Jefferson Mainardes**

Universidade Estadual de Ponta  
Grossa, Brasil

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**

Universidade Federal do Mato  
Grosso do Sul, Brasil

**Alice Casimiro Lopes**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Jader Janer Moreira Lopes**

Universidade Federal Fluminense e  
Universidade Federal de Juiz de Fora,  
Brasil

**António Teodoro**

Universidade Lusófona  
Portugal

**Suzana Feldens Schwertner**

Centro Universitário Univates  
Brasil

**Debora Nunes**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Norte, Brasil

**Lílian do Valle**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Flávia Miller Naethe Motta**

Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Alda Junqueira Marin**

Pontifícia Universidade Católica de  
São Paulo, Brasil

**Alfredo Veiga-Neto**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Dalila Andrade Oliveira**

Universidade Federal de Minas  
Gerais, Brasil



## archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Ezequiel Gomez Caride** (Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon** (Universidad de Granada), **Angelica Buendia** (Metropolitan Autonomous University), **José Luis Ramírez** (Universidad de Sonora)

**Claudio Almonacid**

Universidad Metropolitana de  
Ciencias de la Educación, Chile

**Miguel Ángel Arias Ortega**

Universidad Autónoma de la Ciudad  
de México

**Xavier Besalú Costa**

Universitat de Girona, España

**Xavier Bonal Sarro** Universidad  
Autónoma de Barcelona, España

**Antonio Bolívar Boitia** Universidad  
de Granada, España

**José Joaquín Brunner** Universidad  
Diego Portales, Chile

**Damián Canales Sánchez** Instituto  
Nacional para la Evaluación de la  
Educación, México

**Gabriela de la Cruz Flores**  
Universidad Nacional Autónoma de  
México

**Marco Antonio Delgado Fuentes**  
Universidad Iberoamericana, México

**Inés Dussel**, DIE-CINVESTAV,  
México

**Juan Carlos González Faraco**

Universidad de Huelva, España

**María Clemente Linuesa**

Universidad de Salamanca, España

**Jaume Martínez Bonafé**

Universitat de València, España

**Alejandro Márquez Jiménez**

Instituto de Investigaciones sobre la  
Universidad y la Educación, UNAM,  
México

**María Guadalupe Olivier Tellez**,  
Universidad Pedagógica Nacional,  
México

**Miguel Pereyra** Universidad de  
Granada, España

**Mónica Pini** Universidad Nacional  
de San Martín, Argentina

**Omar Orlando Pulido Chaves**

Instituto para la Investigación  
Educativa y el Desarrollo Pedagógico  
(IDEP)

**Paula Razquin** Universidad de San  
Andrés, Argentina

**Miriam Rodríguez Vargas**

Universidad Autónoma de  
Tamaulipas, México

**José Gregorio Rodríguez**

Universidad Nacional de Colombia,  
Colombia

**Mario Rueda Beltrán** Instituto de

Investigaciones sobre la  
Universidad y la Educación,  
UNAM, México

**José Luis San Fabián Maroto**

Universidad de Oviedo,  
España

**Jurjo Torres Santomé**,

Universidad de la Coruña, España

**Yengny Marisol Silva Laya**

Universidad Iberoamericana,  
México

**Juan Carlos Tedesco** Universidad  
Nacional de San Martín, Argentina

**Ernesto Treviño Ronzón**

Universidad Veracruzana, México

**Ernesto Treviño Villarreal**

Universidad Diego Portales  
Santiago, Chile

**Antoni Verger Planells**

Universidad Autónoma de  
Barcelona, España

education policy analysis archives  
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Consulting Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Margarita Jimenez-Silva, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Jeanne M. Powers, Iveta Silova, Maria Teresa Tatto** (Arizona State University)

<b>Cristina Alfaro</b> San Diego State University	<b>Gene V Glass</b> Arizona State University	<b>Gloria M. Rodriguez</b> University of California, Davis
<b>Gary Anderson</b> New York University	<b>Ronald Glass</b> University of California, Santa Cruz	<b>R. Anthony Rolle</b> University of Houston
<b>Michael W. Apple</b> University of Wisconsin, Madison	<b>Jacob P.K. Gross</b> University of Louisville	<b>A.G. Rud</b> Washington State University
<b>Jeff Bale</b> OISE, University of Toronto, Canada	<b>Eric M. Haas</b> WestEd	<b>Patricia Sánchez</b> University of University of Texas, San Antonio
<b>Aaron Bevanot</b> SUNY Albany	<b>Julian Vasquez Heilig</b> California State University, Sacramento	<b>Janelle Scott</b> University of California, Berkeley
<b>David C. Berliner</b> Arizona State University	<b>Kimberly Kappler Hewitt</b> University of North Carolina Greensboro	<b>Jack Schneider</b> College of the Holy Cross
<b>Henry Braun</b> Boston College	<b>Aimee Howley</b> Ohio University	<b>Noah Sobe</b> Loyola University
<b>Casey Cobb</b> University of Connecticut	<b>Steve Klees</b> University of Maryland	<b>Nelly P. Stromquist</b> University of Maryland
<b>Arnold Danzig</b> San Jose State University	<b>Jaekyung Lee</b> SUNY Buffalo	<b>Benjamin Superfine</b> University of Illinois, Chicago
<b>Linda Darling-Hammond</b> Stanford University	<b>Jessica Nina Lester</b> Indiana University	<b>Adai Tefera</b> Virginia Commonwealth University
<b>Elizabeth H. DeBray</b> University of Georgia	<b>Amanda E. Lewis</b> University of Illinois, Chicago	<b>Tina Trujillo</b> University of California, Berkeley
<b>Chad d'Entremont</b> Rennie Center for Education Research & Policy	<b>Chad R. Lochmiller</b> Indiana University	<b>Federico R. Waitoller</b> University of Illinois, Chicago
<b>John Diamond</b> University of Wisconsin, Madison	<b>Christopher Lubienski</b> Indiana University	<b>Larisa Warhol</b> University of Connecticut
<b>Matthew Di Carlo</b> Albert Shanker Institute	<b>Sarah Lubienski</b> Indiana University	<b>John Weathers</b> University of Colorado, Colorado Springs
<b>Sherman Dorn</b> Arizona State University	<b>William J. Mathis</b> University of Colorado, Boulder	<b>Kevin Welner</b> University of Colorado, Boulder
<b>Michael J. Dumas</b> University of California, Berkeley	<b>Michele S. Moses</b> University of Colorado, Boulder	<b>Terrence G. Wiley</b> Center for Applied Linguistics
<b>Kathy Escamilla</b> University of Colorado, Boulder	<b>Julianne Moss</b> Deakin University, Australia	<b>John Willinsky</b> Stanford University
<b>Melissa Lynn Freeman</b> Adams State College	<b>Sharon Nichols</b> University of Texas, San Antonio	<b>Jennifer R. Wolgemuth</b> University of South Florida
<b>Rachael Gabriel</b> University of Connecticut	<b>Eric Parsons</b> University of Missouri-Columbia	<b>Kyo Yamashiro</b> Claremont Graduate University