



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
DEPARTAMENTO DE GESTÃO
CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

IRAILMA PEREIRA DA SILVA

**O CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DO CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE SOB
UMA PERSPECTIVA (DE)COLONIAL**

Caruaru

2023

IRAILMA PEREIRA DA SILVA

**O CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DO CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE SOB
UMA PERSPECTIVA (DE)COLONIAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Bacharela em Administração.

Área de concentração: Ciências Sociais

Orientadora: Profa. Dra. Elisabeth Cavalcante dos Santos

Caruaru

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Silva, Irailma Pereira da.

O curso de administração do Centro Acadêmico do Agreste sob uma perspectiva (de)colonial / Irailma Pereira da Silva. - Caruaru, 2023.

71 p.

Orientador(a): Elisabeth Cavalcante dos Santos

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Administração, 2023.

Inclui referências, apêndices.

1. Colonialidade. 2. Decolonialidade. 3. Administração. 4. Pensamento de fronteira.. I. Santos, Elisabeth Cavalcante dos. (Orientação). II. Título.

300 CDD (22.ed.)

IRAILMA PEREIRA DA SILVA

O CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DO CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE SOB
UMA PERSPECTIVA (DE)COLONIAL

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Graduação em
Administração da Universidade Federal de
Pernambuco, como requisito parcial para
obtenção do título de Bacharela em
Administração.

Aprovado em: 05/10/2023.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Elisabeth Cavalcante dos Santos (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Ma. Érika Sabrina Felix Azevedo (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Me. Ítalo Henrique de Freitas Ramos da Silva (Examinador Externo)
Grupo Educacional FAVENI - Faculdade Venda Nova Imigrante

Dedico este trabalho a Deus, a minha mãe Sebastiana Rita, as minhas irmãs Iracilene, Iara e Loneide, ao meu pai Iraildo (*in memoriam*), as minhas filhas de quatro patas Mori e Kiki, a minha família materna e paterna, e a toda a minha ancestralidade. A minha afilhada Maria Maya. A Mayara e Rosineide. Aos meus amigos da minha turma de ingresso na UFPE CAA que vou levar para além das fronteiras académicas Cam' Myle, Dani e Everalzinho. Aos/as amigos/as que tive o privilégio de conhecer na graduação. As professoras e professores que tive na minha vida escolar nas escolas públicas municipais e estaduais. A minha orientadora Profa. Dra. Elisabeth Santos por toda força, apoio e contribuição. As professoras e professores da UFPE CAA. A minha turma de ingresso na UFPE CAA. Aos Grupos de pesquisa e extensão que participei na graduação o GEIA e o Grupo Vivências. A minha casa, a UFPE CAA que sempre tive o sonho de fazer parte. A resistência e “balbúrdia” da universidade pública e gratuita.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos aos que de forma direta e indireta contribuíram para a construção deste trabalho. Agradeço a Professora Dra. Elisabeth Santos que mesmo indo estudar para o pós-doutorado em outro país, me aceitou como orientanda e me guiou na elaboração deste trabalho de conclusão de curso. Agradeço, pelo suporte e apoio tanto presencial e online que foi primordial e fortaleceu a base deste trabalho, pelas indicações de leituras, discussões de textos, contribuições na melhoria do texto, devolutivas em tempo hábil. Beth, muito obrigada por acreditar em mim e contribuir na minha formação proporcionando outras visões de mundo. A palavra é gratidão!!!

Agradeço ao professor Artur Muniz que neste período está com a disciplina de trabalho de conclusão de curso.

Agradeço a professora Ana Márcia.

Agradeço aos encontros do grupo de estudos pelas discussões dos textos ao qual a Profa. Elisabeth Santos está à frente como líder.

Agradeço ao Grupo Vivências pelos encontros de partilha das pesquisas.

Agradeço a bibliotecária do CAA, Paula Silva pelas oficinas de normalização e suporte.

Agradeço a professora Érika e ao professor Ítalo por aceitarem participar da banca, pela leitura atenta ao trabalho e pelas contribuições.

Agradeço a todos/as os/as participantes da pesquisa, docentes e estudantes.

RESUMO

Esta pesquisa parte do pressuposto que os cursos de administração no Brasil reproduzem a colonialidade. Diante desse pressuposto, a pergunta que direciona este trabalho é: o ensino de administração do Centro Acadêmico do Agreste (CAA) reproduz a colonialidade? Desse modo, o objetivo geral foi analisar como o ensino de administração do CAA reproduz a colonialidade. A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa e finalidade exploratória, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com 33 docentes e discentes do curso de administração. O campo possibilitou indícios de reprodução da colonialidade ressaltando os seguintes pontos: (i) ausência de perspectiva crítica em disciplinas que não são da área de organizações, (ii) predominância de disciplinas de viés funcionalista que negam conflito, (iii) princípios e teorias nortes americanizados, (iv) não desvinculação da matriz eurocêntrica, (v) atendimento às exigências do MEC e (vi) falta da realidade local no currículo. Por outro lado, a análise dos dados também permitiu observar aquilo que a literatura decolonial chama de pensamento de fronteira, que permite trilhar caminhos decoloniais, como: (i) a interiorização do curso; (ii) a preocupação em dialogar com pessoas e organizações diferentes em sala de aula; (iii) os TCCs, que possibilitam aos/às estudantes olhar para casos da realidade local; (iv) a articulação entre graduação e pós-graduação ; (v) os grupos de pesquisa e extensão. Assim, observamos que estas são possibilidades que remetem à noção de interculturalidade, devido à premissa de diálogo inerente. Também vale salientar que as pistas decoloniais identificadas são geralmente possibilidades que estão em atividades extras a serem desempenhadas pelos estudantes.

Palavras-chave: colonialidade; decolonialidade; administração; pensamento de fronteira.

ABSTRACT

This research assumes that administration courses in Brazil reproduce coloniality. Given this assumption, the question that directs this work is: does administration teaching at the Centro Acadêmico do Agreste (CAA) reproduce coloniality? Thus, the general objective was to analyze how CAA administration teaching reproduces coloniality. The methodology used was a qualitative approach and exploratory purpose, carried out through semi-structured interviews with 33 professors and students from the administration course. The field provided evidence of the reproduction of coloniality, highlighting the following points: (i) absence of a critical perspective in disciplines that are not in the area of organizations, (ii) predominance of disciplines with a functionalist bias that deny conflict, (iii) guiding principles and theories Americanized, (iv) non-detachment from the Eurocentric matrix, (v) compliance with MEC requirements and (vi) lack of local reality in the curriculum. This research contributes to questioning the naturalized practices and rules of the game imposed on the administration course, showing that such rules can be harmful to students who do not recognize themselves in the course, as they do not see possibilities of intervening in reality. On the other hand, data analysis also allowed us to observe what decolonial literature calls border thinking, which allows us to follow decolonial paths, such as: (i) the internalization of the course; (ii) the concern about dialoguing with different people and organizations in the classroom; (iii) TCCs, which allow students to look at cases from the local reality; (iv) the articulation between undergraduate and postgraduate studies; (v) research and extension groups. Thus, we observe that these are possibilities that refer to the notion of interculturality, due to the premise of inherent dialogue. It is also worth noting that the decolonial clues identified are generally possibilities that lie in extra activities to be performed by students.

Keywords: coloniality; decoloniality; administration; frontier thinking.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	(CAA) Centro Acadêmico do Agreste.....	34
Figura 2 –	Esquema colonialidade no curso de administração.....	54
Figura 3 –	Esquema pistas decoloniais no curso de administração.....	59

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Entrevistas realizadas.....	36
Quadro 2 –	Esquema da análise de conteúdo.....	38
Quadro 3 –	Categorias e subcategorias.....	39
Quadro 4 –	Áreas de estudo dos/as docentes.....	40
Quadro 5 –	Tempo de serviço dos/as docentes.....	43
Quadro 6 –	Perfil dos entrevistados/as estudantes	43

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EAESP	Escola de Administração de Empresas de São Paulo
EUA	Estados Unidos da América
FEA	Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade
GAMA	Grupo de Gestão Ambiental Avançada
GEIA	Grupo de Estudos e Intervenções do Agreste
M/C	Modernidade/Colonialidade
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MSU	Michigan State University
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGIC	Programa de Pós-Graduação em Gestão, Inovação e Consumo
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
TCC	Trabalho de conclusão de curso
UFPE CAA	Universidade Federal de Pernambuco Centro Acadêmico do Agreste
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
1.1	Objetivos.....	14
1.1.1	<i>Objetivo Geral.....</i>	<i>14</i>
1.1.2	<i>Objetivos específicos.....</i>	<i>14</i>
1.2	Justificativa.....	15
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	17
2.1	Colonialidade do poder.....	17
2.2	Abordagem decolonial.....	21
2.3	O ensino de Administração no Brasil na perspectiva decolonial.....	25
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	33
3.1	Caracterização da pesquisa.....	33
3.2	<i>Lócus da pesquisa e seleção dos sujeitos.....</i>	<i>34</i>
3.3	Instrumento de coleta de dados	35
3.4	Análise dos dados empíricos.....	38
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	40
4.1	Perfil dos entrevistados/as.....	40
4.2	Colonialidades.....	45
4.3	Pensamento de fronteira.....	55
5	CONCLUSÕES.....	60
	REFERÊNCIAS.....	62
	APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada docente.....	66
	APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada discente.....	68
	APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	70

1 INTRODUÇÃO

A colonização da América foi marcada por diversas formas de violências e exploração (Quijano, 2000). A base para a alavancagem da produção do conhecimento europeu se deu pelo avanço da economia dos países da Europa, associada à exploração dos recursos da América Latina, e à força do trabalho humano que fabricava açúcar, café, algodão, ouro e prata (Mignolo, 2012). A exploração dos recursos naturais latino-americanos, conduziu a máquina de progresso dos países do Centro e ocasionou uma estrutura de exclusão social e pobreza dos países latino-americanos, no qual vendia-se a ideia de que os países periféricos dependiam dos países do Centro para sobreviverem (Ibarra-Colado, 2006).

É diante desse processo que surge a colonialidade do poder, de matriz eurocêntrica, que cria contextos de exploração/dominação e hierarquização. Assim, a “naturalização” do processo de subalternização é uma ferramenta de poder grandemente dominante por parte dos países da Europa que conseguiram por meio desta alavancar a produção do conhecimento (Quijano, 2015).

A colonialidade do poder foi instituída na América Latina, articulada ao capitalismo e à matriz eurocêntrica, formando um padrão de poder universal que possui impacto no mundo todo (Quijano, 2000). Assim, a colonialidade do poder foi fundada no processo de colonização da América e reproduzida universalmente (Quijano, 2015; Mignolo, 2020).

A colonialidade do poder, para Lugones (2014), não se separa da modernidade, e tem na colonialidade do ser e do saber suas dimensões ontológica e epistemológica (Ballestrin, 2013). Para Lander (2000), a colonialidade do saber busca reduzir o entendimento do universo pelas lentes de matriz eurocêntrica. A colonialidade do saber é um mecanismo que, articulado à colonialidade do poder, coloca a América Latina numa posição de coadjuvante na produção do conhecimento. Segundo Ibarra-Colado (2006), no século XXI, a base desse mecanismo é o conhecimento importado euroestadunidense, e sua compreensão é fundamental para compreender a história do campo da gestão e do ensino desse saber.

Quando se olha para o contexto brasileiro, as graduações de administração contêm em sua raiz uma ampla influência norte-americana, a exemplo, da Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP), fundada pelo *Michigan State University* (MSU). Quando foi criada a EAESP, o mundo estava passando pela Guerra

Fria, uma vez que a grande potência dos EUA tinha como objetivo ser o provedor de projetos em países periféricos, cuja finalidade era extinguir o comunismo. Já o Brasil nessa época, passava por um período de industrialização crescente e desenvolvimento nacional, ou seja, estamos nos referindo ao governo Vargas. Essa ideologia possuía suas bases no campo acadêmico (Alcadipani; Bertero, 2014). Bertero, Barros e Alcadipani (2019) afirmam que a EAESP é relacionada como pioneira na propagação do modelo de gestão *management* norte americana.

Este conhecimento euroestadunidense é entendido como 'conhecimento global', elaborado e publicado por reconhecidas universidades e revistas internacionais. Isso quer dizer que os pensamentos e teorizações produzidas periféricamente não acham seu lugar nas estruturas de poder que configuram o conhecimento global (Ibarra-Colado, 2006).

A problemática parece mais grave quando se considera que o ensino de administração, nos países que foram outrora colonizados, continua reproduzindo o conhecimento euroestadunidense até hoje, sem considerar os contextos locais.

Ferreira e Marques (2016) afirmam que tanto os cursos de graduação de administração como a regulamentação que regem os cursos possui o padrão estadunidense do *management* em sua base, reproduzindo assim a colonialidade, que se faz presente, dentre outras coisas, em disciplinas de base funcionalista. Porém, existem algumas graduações que são exceções, a exemplo, a Universidade Federal da Fronteira Sul que ajustaram a sua grade curricular levando em consideração o contexto local no qual estão inseridas, visando assim gerar a reflexão crítica dos/as futuros/as administradores/as a fim de que estes sejam agentes ativos/as dos problemas do local onde vivem e não se tornem apenas meros reprodutores/as de teorias importadas.

Assim, Mignolo (2008) afirma que necessitamos olhar por outras perspectivas, aprender a desaprender, treinar o olhar a desfocar e reaprender a focar a partir de outras visões de mundo. Desta forma, necessitamos olhar por uma perspectiva descolonizadora e isso somente se torna possível através de uma epistemologia descolonial que admita claramente uma corpo-política e geopolítica do conhecimento descoloniais como direção a seguir (Grosfoguel, 2009).

Diante destas ponderações, este trabalho pretende responder à seguinte problemática de pesquisa: **como o ensino de administração do Centro Acadêmico do Agreste (CAA) reproduz a colonialidade?**

A graduação em administração do CAA, “visa formar cidadãos conscientes de sua capacidade [...] relativos à construção da identidade ética, compromisso social e respeito a pluralidade cultural e regional” (UFPE, 2023). O CAA é fruto do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), e “foi o primeiro *campus* da UFPE no interior de Pernambuco, tendo sido inaugurado em março de 2006, com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento social, econômico e cultural do Estado” (UFPE, 2023).

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) “tem como fim imediato o aumento das vagas de ingresso e a redução das taxas de evasão nos cursos presenciais de graduação” (BRASIL, 2008, p. 27). Uma das diretrizes do REUNI é a democratização do ensino, por meio da interiorização dos *campis* e universidades pelo país (BRASIL, 2007).

Diante disso, busca-se entender se e como, mesmo com a democratização do ensino promovida por políticas importantes como o REUNI, a colonialidade se faz presente no curso de administração de um *campus* do interior de Pernambuco.

1.1 OBJETIVOS

Segue abaixo o objetivo geral e objetivos específicos.

1.1.1 *Objetivo Geral*

- Analisar como o ensino de administração do CAA reproduz a colonialidade.

1.1.2 *Objetivos específicos*

- Compreender a visão de professores/as sobre a reprodução da colonialidade no curso de administração do CAA.
- Entender a percepção de estudantes sobre a reprodução da colonialidade no curso de administração do CAA.
- Identificar possibilidades decoloniais no ensino de administração do CAA.

1.2 Justificativa

Escolhemos o curso de administração do Centro Acadêmico do Agreste como objeto de estudo, pelo fato do CAA ser um *campus* interiorizado e ambiente onde a pesquisadora e a orientadora da pesquisa atuam, como estudante e docente. Ambas se identificam como mulheres cisgênero, periféricas, branca e não branca, respectivamente. Tais marcadores informam as visões de ambas sobre as particularidades locais devido às vivências individuais e coletivas de cada uma, juntamente ao arcabouço teórico sobre a abordagem decolonial.

A relevância deste trabalho não está limitada à academia, ao contribuir com o processo da descolonização do conhecimento em administração, mas principalmente possibilitar um engajamento crítico, abrangendo estudantes, acadêmicos e comunidades (Abdalla; Faria, 2017). Neste sentido, buscamos gerar conhecimento no sentido de tornar o ensino na área de administração gerador de reflexões acerca da realidade local dos estudantes, considerando narrativas heterogêneas que apresentam histórias singulares (Silva; Santos, 2022).

Desse modo, creditamos que esta pesquisa pode ser importante tanto para estudantes quanto para os docentes, ao passo que também evidencia e estimula o envolvimento dos agentes sociais que compõe as vastas organizações e negócios que vivem no agreste pernambucano, não somente do Polo de Confecções. Desse modo, exploramos outras organizações a fim de buscar estimular um diálogo para envolver modos de gestão diversos no curso de administração. Para isso, refletimos sobre quais modelos de gestão são enaltecidos no curso num movimento do não reconhecimento de outros modos de gestão, pouco ou nada orientados ao lucro, a partir da fratura evidenciada pela vivência da pesquisadora e da orientadora.

Também busca-se contribuir para pensar a partir do subalterno e das epistemologias não integrantes da lógica de pensamento ocidental do Norte. Isso implica começar a refletir sobre a exterioridade sob uma colocação epistemológica subalterna, em contrapartida à dominação epistemológica hegemônica. Assim, buscamos produzir conhecimento a partir do Sul, por meio de autores/as latino americanos/as, saberes fazeres locais, atores sociais do *lócus* subalterno entre outros, a fim de buscar quebrar essas amarras de dominação epistemológicas do Norte Ocidental (Mignolo, 2008).

Pretendemos ainda contribuir com a jornada de construção de um ensino autêntico por meio da produção de conhecimentos periféricos pelos quais se faça presente na solução das problemáticas locais. Esse engajamento da produção de conhecimentos pode ser a porta de entrada para que sejam produzidos conhecimentos periféricos principalmente no campo da administração, nas áreas de pessoal, de finanças, *marketing*, produção e operações (Abdalla; Faria, 2017).

Sendo assim, consideramos que é possível a formação de administradores/as antenados/as às questões culturais e políticas da sua localidade, críticos/as de conhecimentos universais no campo da administração/gestão, para um movimento responsável e transformador de seus contextos (Silva; Santos, 2022). Também consideramos como possível questionar o pensamento eurocêntrico dominante de que países periféricos são apenas como reprodutores de conhecimentos (Abdalla; Faria, 2017).

De acordo com Silva e Santos (2022), no campo da administração/gestão, os trabalhos de pesquisa acadêmica e a transformação da perspectiva do ensino, a partir do olhar decolonial, são capazes de propor soluções congruentes às demandas de cada contexto local na resposta às questões econômicas-administrativas, partindo da compreensão sobre os modos de fazer gestão de organizações outras, capazes de contribuir para a teoria/prática da gestão autêntica.

Apesar de já possuírem pesquisas em outras universidades pelo Brasil que abordem a questão da decolonialidade no curso de administração, quando se olha para o curso de administração do Centro Acadêmico do Agreste, essa questão é pouco explorada. Para isso, buscamos realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa de finalidade exploratória, por meio de entrevistas semiestruturadas aplicada aos docentes e discentes juntamente com uma análise de conteúdo. Diante do exposto, os resultados obtidos foram pontos que evidenciam a reprodução da colonialidade no curso de administração do CAA/UFPE. Além disso, a pesquisa conseguiu dar luz ao que a literatura decolonial chama de pensamento de fronteira, permitindo trilhar caminhos decoloniais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta parte do trabalho, realizamos um debate teórico que dá embasamento para essa pesquisa. Destacamos as temáticas referentes à colonialidade do poder, abordagem decolonial, e o ensino de Administração no Brasil na perspectiva decolonial.

2.1 Colonialidade do poder

Se observarmos sob o prisma da matriz eurocêntrica, a expansão colonial europeia se perpetuou pela rivalidade entre os vastos impérios europeus no começo do sistema-mundo capitalista. O objetivo primordial dessa expansão orientou-se por achar caminhos mais curtos e diretos para o Oriente, porém, por acaso, chegaram ao que deram o nome de “América”, colonizando-a (Grosfoguel, 2009).

Dessa forma, se olharmos pela perspectiva da matriz eurocêntrica, o que movia o sistema-mundo capitalista era a exploração de povos, extração de riquezas naturais e sua acumulação pelos países colonizadores em escala mundial, como fundamento econômico para aquisição de lucros (Grosfoguel, 2009; Quijano, 2015).

Assim, nas palavras de Dussel (2012, p. 38, tradução nossa):

no Ocidente, a “Modernidade”, iniciada com a invasão da América pela Espanha [...] é a “abertura” geopolítica da Europa ao Atlântico; é o desdobramento e o controle do primeiro “sistema-mundo” [...] e a “invenção” do sistema colonial, que ao longo de trezentos anos deslocaria progressivamente o equilíbrio político-econômico em favor da velha Europa periférica e isolada. Isso tudo foi, aliás, simultâneo à origem e ao desenvolvimento do capitalismo (que foi mercantil em seus estágios iniciais, baseado apenas na acumulação primitiva de capital) e do eurocentrismo.

Assim, o eurocentrismo não se restringe somente ao viés cognitivo da população que mora na Europa, ou é exclusivo dos países que são as maiores potências mundiais, mas está presente em toda a população universal criada perante sua hegemonia – aquilo que chamamos matriz eurocêntrica. O viés cognitivo do qual estamos falando, fundado na história do capitalismo colonial/moderno, é um padrão de poder que está naturalizado nas relações. Assim, é concebido como se fosse natural da sociedade, como fato, não suscetível de questionamento (Mignolo, 2008).

Porém cada indivíduo de uma totalidade histórica, possui simultaneamente histórias singulares, específicas, particulares que o compõe, mas que em grande parte das vezes são histórias silenciadas pela totalidade dominante da história (Quijano, 2015). Os indivíduos do mundo inteiro primeiramente foram categorizados em classes “raciais” e separados entre povos racionais e povos irracionais, tradicionais e modernos, superiores e inferiores, dominantes e dominados, primitivos e civilizados. Desenvolve-se, portanto, uma base de poder universal, nomeadamente a colonial, articulada ao capitalismo global (Quijano, 2015; Mignolo, 2020). Aníbal Quijano fala da colonização da América como:

[...] processo de constituição histórica da América, todas as formas de controle e exploração do trabalho e controle da produção-apropriação distribuição dos produtos, foram articuladas em torno da relação capital-salário (doravante capital) e do mundo mercado (Quijano *et al.*, 2000, p. 204, tradução nossa).

A colonização foi um processo que gerou de forma articulada a dependência dos países do Sul para como os países do Norte com o intuito de explorar as suas riquezas (Quijano *et al.*, 2000). Assim, a teoria da dependência foi uma forma de dominação e controle à qual estava associada a ideia de que os países do Sul, tidos como países subdesenvolvidos, só alcançariam certo grau de desenvolvimento e progresso, caso se assemelhassem aos países do Norte, chamados de desenvolvidos. Contudo, sabemos que isso foi um meio para continuar camuflando a exploração dos recursos das regiões periféricas (Mignolo, 2008).

Assim, a teoria da dependência evidencia vários pressupostos tais como, de que os países subdesenvolvidos são atrasados, e que seriam ‘localidades com problemas’, o que foi justificado pelo padrão de dominação da matriz eurocêntrica e pela colonialidade do poder em nome do suposto ‘progresso e desenvolvimento’ (Grosfoguel, 2009). Mignolo (2020) afirma que a teoria da dependência foi uma consolidação política para transformação acadêmica com base nos países periféricos.

A realidade de dependência que os países tidos como subdesenvolvidos tinham, e ainda tem, com os países desenvolvidos, geralmente consistia numa tática comum na utilização da colonialidade do poder que articula e estrutura o mundo em hierarquias, que mesmo num contexto de globalização, ainda não acabaram (Mignolo, 2020). Assim, universalmente, os indivíduos são categorizados em vertentes distintas, porém conectadas em um arcabouço universal comum pela colonialidade do poder,

destacando-se três: raça, trabalho e gênero. Essas categorias encontram-se ao redor de dois alicerces centrais: o controle da reprodução dos indivíduos e o controle dos recursos de produção (Quijano, 2015).

O termo “dependência” perde força sob a dicotomia centro/periferia no sistema mundo colonial/moderno, porém não significa que a dependência tenha sumido, já que essa relação não é tão compreensível na atualidade como era no passado. Em contrapartida, o conceito de interdependência atuou para remodelar a colonialidade do poder ao redor da necessidade de empresas multinacionais (Mignolo, 2020).

As teorias da dependência foram fundamentais para a sistematização do que se entende hoje por colonialidade (Wanderley, 2015), por isso a importância em mencioná-las. A noção de colonialidade, contudo, possibilita ir além, entendendo a perpetuação das relações coloniais de dominação logo após o término da colonização política, construídas pelas culturas coloniais e pelos arcabouços do sistema-mundo colonial/moderno capitalista (Grosfoguel, 2009; Quijano, 2015; Mignolo, 2020).

A noção de colonialidade não nasceu na Europa, e sim foi concebida na América Latina, afirmando as dificuldades vividas pelos indivíduos locais em suas histórias, no período histórico marcado pela colonização política, quando os países colonizados andavam caminhando para a ruína. Na Europa, os interesses perpassavam a modernidade, o mundo na pós-modernidade e a era da globalização (Mignolo, 2018).

É importante, portanto, analisar o combo existente entre a colonialidade e a modernidade, que são duas perspectivas interrelacionadas, mesmo que diferentes, e que se constituem como alicerces centrais da dominação colonial. Em resumo, a partir da experiência de colonização da América Latina, o capitalismo se apresenta como eurocêntrico, universal, e a colonialidade e a modernidade são relacionadas como alicerces de seu padrão de poder (Quijano, 2015; Mignolo, 2020). Quijano *et al.* (2000, p. 216) falam dos padrões de poder nos processos de oriundos da América Latina:

e como estamos lidando com processos que começam com a constituição da América, com um novo padrão de poder mundial e com a integração dos povos de todo o mundo nesse processo, com todo um sistema-mundo complexo, também é essencial admitir que este é todo um período histórico. Em outras palavras, a partir da América um novo espaço/tempo se constitui, material e subjetivamente: é nisso que reside o conceito de modernidade (Quijano *et al.*, 2000, p. 216, tradução nossa).

A concepção de modernidade é oriunda da América Latina, juntamente com a naturalização de hierarquias (Quijano *et al.*, 2000). A “naturalização” de hierarquias de exploração/dominação deixa marcas de desigualdades de raça, classe e gênero, firmadas pela matriz eurocêntrica colonial/moderna e colonialidade do poder no capitalismo global (Quijano, 2015). Essas desigualdades perpassam para um grau de profundidade e abismo ainda maior quando se fala em colonialidade do saber que, segundo Porto-Gonçalves (2005, p. 03), refere-se a “um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias”. Assim as colonialidades do poder e do saber são dois lados da mesma moeda.

Segundo Castro-Gómez (p. 2005, p. 84) “[...] a colonialidade do poder e a colonialidade do saber se localizadas numa mesma matriz genética”. Porto-Gonçalves (2005, p. 3), por sua vez, menciona cuidado necessário ao falar sobre os conhecimentos produzidos no Sul a fim de não incorrer numa fala hegemônica:

[...] tomo o cuidado de evitar dizer que se trata de um marco das ciências sociais latino-americanas para não reproduzir a geopolítica do conhecimento que, sob o eurocentrismo, caracteriza o conhecimento produzido fora dos centros hegemônicos e escrito em outras línguas não-hegemônicas como saberes locais ou regionais. [...] No Brasil, há o nordestino, o sulista e o nortista, mas não há o sudestino, nem o centro-oestista. Afinal, o sudeste é o centro e, como tal, não é parte. É o todo! E a melhor dominação, sabemos, é aquela que, naturalizada, não aparece como tal (Porto-Gonçalves, 2005, p. 3).

Para Porto-Gonçalves (2005), assim, a colonialidade do saber gera uma dominação intelectual na naturalização ao passo que determinados lugares tidos como dominantes na produção do conhecimento possuem a sua voz reconhecida em detrimento de outros.

Não podemos deixar de falar sobre a ideia de colonialidade do ser que, para Maldonado-Torres (2007, p. 242, tradução nossa):

nasceu em conversas sobre as implicações da colonialidade do poder em diferentes áreas da sociedade. A ideia era que as relações coloniais de poder deixaram marcas profundas não apenas nas áreas de autoridade, sexualidade, conhecimento e economia, mas também na compreensão geral do ser. E, enquanto a colonialidade do poder se referia à inter-relação entre as formas modernas de exploração e dominação (poder), a colonialidade do conhecimento tinha a ver com o impacto da colonização nas diferentes áreas da produção do conhecimento, a colonialidade do ser faria referência primária à experiência vivida da colonização e seu impacto na linguagem.

Assim a colonialidade do ser se conecta a um fundamento colonial do ponto de vista subjetivo, temporal e espacial (Maldonado-Torres, 2007). Dessa forma, “a colonialidade do ser inclui a colonialidade da visão e dos sentidos, que são formas pelas quais os sujeitos adquirem um sentido de si mesmos e de seu mundo” (Maldonado-Torres, 2021, p. 94, tradução nossa).

Como atributo da modernidade, o conhecimento válido refere-se a uma forma eurocêntrica, denominada de racional e validada universalmente. O viés orientador dessa perspectiva cognitiva permanece, ainda que com modificações, na contemporaneidade.

2.2 Abordagem decolonial

Influenciados sobretudo pelo Grupo Sul-asiático, acadêmicos latino americanos/as e americanos que, em grande parte, morava nos Estados Unidos, resolveram fundar o Grupo Latino Americano de Estudos Subalternos a fim de promover e incluir a América Latina na discussão pós-colonial (Ballestrin, 2013).

Porém, acreditou-se que grande parte dos seus integrantes estavam traindo as diretrizes do Grupo, pois deram prioridade a pensadores ocidentais eurocêntricos, desvalorizando a produção de conhecimento a partir do Sul. Ao escolherem autores ocidentais como inspiração teórica, não estavam seguindo os objetivos do grupo de estudos subalternos. Por essa razão, autores como Ramón Grosfoguel e Walter Mignolo perdem o brilho nos olhos com o Grupo de Estudos Subalternos (Ballestrin, 2013; Grosfoguel, 2009).

Na realidade, grande parte dos integrantes não mudou para o grupo (M/C) modernidade/colonialidade, que teve Walter Mignolo um de seus criadores. Dentre as competências mais relevantes sobre o Grupo Modernidade/Colonialidade está o fato de representar a transdisciplinaridade e discussões críticas que permitem recentes interpretações analíticas. Assim, o grupo fortifica sua relevância na América Latina e no mundo, revitalizando discussões críticas na área das ciências sociais no Sul. Seu projeto é paralelamente incômodo e afrontoso, assumindo um lugar de indeferimento aos feitos coloniais do passado (Ballestrin, 2013). Partem da compreensão que a América Latina ocupou um status de subalternidade que propiciou acumulação de riquezas da Europa. Como afirma Porto-Gonçalves (2005, p. 03-04):

a América teve um papel protagônico, subalternizado é certo, sem o qual a Europa não teria acumulado toda a riqueza e poder que concentrou. Sublinhemos que a teoria da moderno colonialidade ao ressaltar o papel protagônico subalternizado indica não um lugar menor da América e maior da Europa, como se poderia pensar nos marcos dicotomizantes do pensamento hegemônico. Ao contrário, assinala que há uma ordem geopolítica mundial que é conformada por uma clivagem estruturante moderno colonial e que só pode ser compreendida a partir dessa tensão que a habita.

Essa tensão compreende que há uma estrutura invisível que move as peças na ordem geopolítica e faz com que se torne imperceptível, na produção do conhecimento (Porto-Gonçalves, 2005). Porém, devemos deslocar essas tensões a fim de deslocar a produção do conhecimento (Ballestrin, 2013). Dessa maneira a decolonialidade, não é uma situação fixa ou um percurso pré-determinado a se chegar. Na verdade, a decolonialidade busca deixar perceptível, expandir e perseguir visões eminentemente diversas e condicionalidades que representem a utilização da racionalidade do mundo ocidental como modelo exclusivamente possível da realidade, de vida, de investigação e pensamento (Walsh, 2018). O conceito de “giro decolonial” refere-se ao deslocamento da produção do conhecimento em termos de dominação mundial, buscando incentivar o protagonismo de epistemologias originadas no Sul, ao passo que se busque a opção descolonial no processo epistemológico de aprender a desaprender (Ballestrin, 2013).

Para Maldonado-Torres (2021) o movimento decolonial é um arcabouço com grande potência para florescer. Para Walsh, (2018) a decolonialidade é um movimento contínuo para semear nas fraturas da colonialidade, da qual a dominação, a padronização, as hierarquias, a exploração fazem parte. Para isso é necessário assumir um movimento decolonial que buscar plantar e cultivar outras visões de mundo.

O potencial da decolonialidade está em iluminar as outras formas de viver, de pensar, de ser, de estar, que foram apagadas na modernidade/colonialidade. A definição de colonialidade lançou dois caminhos concomitantes: deu luz à ala mais escura da modernidade e, em função disso, abriu espaço para o pensamento decolonial (Mignolo, 2018).

A decolonialidade relembra inevitavelmente a colonialidade, ou seja, carrega sua base na matriz de poder, tem a sua definição na raiz do solo arado por Aníbal Quijano com a concepção de colonialidade. Ademais, a decolonialidade reverbera um movimento contínuo, que envolve a identificação e a eliminação das desigualdades

de raça, gênero, social, classe, que permanecem a moldar as epistemologias, as vivências humanas e não-humanas, as manifestações de espiritualidade, o conhecimento, ou seja, visa minar os sistemas notadamente associados e característicos do sistema capitalista e da modernidade no mundo ocidental (Walsh, 2018).

Assim, se desprende da lógica do conhecimento ocidental, porém, não significa declarar esquecimento total, mas buscar diálogo entre as epistemologias do Sul e as do Norte. Pois, se buscássemos esquecer por completo as epistemologias do Norte, a opção decolonial cairia no mesmo caminho do conhecimento produzido no Ocidente (Mignolo, 2008).

Dentre as contribuições da abordagem decolonial, está o reconhecimento da diferença colonial, conforme aponta Ballestrin (2013). A diferença colonial reflete a parte mais sombria da modernidade, por meio do encobrimento e apagamento de outras histórias em torno do mundo (Mignolo, 2012). De fato, a “diferença colonial” vincula-se à colonialidade do poder e é um elo atribuído por grupos coloniais dominantes no sistema mundo colonial/moderno, que reproduz o silenciamento das histórias locais pela lógica dominante hegemônica na modernidade. Dessa forma, configura-se na invisibilidade das histórias locais (Mignolo, 2020). Ao passo que a diferença colonial provoca a refletir “a partir do outro”, idealizar uma outra visão, ou outras cosmovisões, a partir do pensamento de fronteira de uma lógica subalterna (Mignolo, 2008; 2012).

Pensamento de fronteira é uma reação crítica aos fundamentalismos hegemônicos, cujo pressuposto é de que existe somente uma tradição epistêmica válida, pela qual se busca a verdade universal. O pensamento de fronteira, portanto, enfatiza três pontos de vista relevantes: (I) uma abordagem epistemológica decolonial demanda a construção de conhecimentos mais plurais do que o padrão ocidental envolvendo assim epistemologias do Sul; (II) uma abordagem decolonial não suporta fundamentar-se no padrão universal abstrato, mas seria o produto de debates críticos diversos, a fim de abordar um mundo pluriversal e não a padronização do conhecimento e a (III) decolonialidade epistemológica solicita a olhar o mundo sob as diversas lentes epistemológicas do Sul, que teorizam com e a partir de espaços e corpos subalternizados (Grosfoguel, 2009).

O pensamento de fronteira é a ruptura da lógica instrumental dominante moderna, abarcando para o primeiro plano a diferença colonial e as outras formas de

epistemologias (Quijano, 2015; Mignolo, 2012). Em resumo, o pensamento de fronteira se alicerça numa dupla crítica, numa dupla percepção, movimentando-se no imaginário da colonialidade e modernidade a partir de epistemologias alternativas. Assim, “epistemologias subalternas”, “pensamento outro”, “crioulização” e “consciência mestiça” designam vínculos teóricos do pensamento de fronteira buscando desvincular-se da matriz eurocêntrica como epistemologia dominante ocidental. Mignolo (2012) esclarece que existem ligações do pensamento de fronteira na conexão de saberes subalternizados e hegemônicos a partir do olhar subalterno.

O pensamento de fronteira é a reação do subalterno às epistemologias hegemônicas dominantes da modernidade (Grosfoguel, 2009). A grande força epistemológica do pensamento de fronteira é buscar contribuir para superar a lógica hegemônica dominante da matriz eurocêntrica, considerando a colonialidade do poder na geopolítica do conhecimento. Assim, são essenciais outras maneiras de pensar que, superando a diferença colonial, poderiam ser erguidas nas fronteiras de outras cosmovisões pluriversais (Dussel; Ibarra-Colado, 2006; Mignolo, 2012).

Desse modo, existe um trabalho de articulação do pensamento de fronteira que, por um lado, realiza críticas às estruturas coloniais, e por outro, busca reparar a subalternização de saberes marcados por uma diferença colonial, derivada da colonialidade do poder. Assim, é possível caminhar em direção a outras formas de refletir nas quais as dicotomias podem ser substituídas por elementos complementares e ao mesmo tempo contraditórios (Mignolo, 2012).

Pensar a partir do “outro” é ver o mundo considerando as cosmologias que compõem as epistemologias do Sul, considerando a coexistência de teorias, saberes e práticas (Mignolo, 2008; Walsh, 2019). A finalidade não é a mistura ou a hibridização dos campos epistemológicos do conhecimento, e nem sequer a criação de uma supremacia dos dois mundos viáveis, mas sim a criação de um lugar epistemológico que faz conversar, que integra e coloca as epistemologias subalternas e ocidentais, considerando as diferenças coloniais às quais estão expostas (Mignolo, 2012; Walsh, 2019).

Decorre daí a viabilidade de dialogar em uma “inter-epistemologia” como um eventual aspecto viável de se reportar a esse espaço relacional (Mignolo, 2012; Walsh, 2019). A esse respeito, Mignolo (2012) afirma que se refere a macronarrativas sob o olhar da colonialidade, que são exatamente os espaços em que “um outro pensamento” conseguiria ser introjetado, não para escancarar os fatos autênticos

sobre as inverdades, mas com a finalidade de pensar de uma outra forma, trilhar outros caminhos, “outra lógica”.

O conceito de interculturalidade na América Latina é marcado por um lugar de resistência e de criação epistemológica, cultural, social, ético e político “outros”, enaltecendo as epistemologias elaboradas no e para o Sul, no sentido de trazer à luz os conhecimentos, práticas e saberes subalternizados “esquecidos” (Walsh, 2019). Desse modo, o conceito de interculturalidade se articula fortemente ao pensamento de fronteira.

Assim, a ideia de interculturalidade e suas inter-relações sustentam as bases para o posicionamento crítico fronteiriço, cuja natureza epistemológica, ética e política direciona para a modificação da matriz de poder e para a diferença colonial (Mignolo, 2012; Walsh, 2019). Essa lógica, ao mesmo momento em que olha para a diferença colonial e por esse motivo, não se firma nela, empenha-se em desobedecer às fronteiras entre o que é hegemônico e subalternizado (Mignolo, 2012; Walsh, 2019).

Assim sendo, a interculturalidade pertence a esse pensamento “outro” que é instaurado a partir do lócus de enunciação subalterna. Um pensamento que desconsidera a concepção de multiculturalismo, pois este busca manter a lógica hegemônica dominante (Walsh, 2019).

Dessa forma, compreende-se que a interculturalidade é um instrumento teórico que organiza a diferença colonial e as práticas relativas à problemática da colonialidade do poder. Da mesma forma, entende-se que é a submissão apresentada pela colonialidade do poder e pela diferença colonial que gerou e continua gerando as circunstâncias para o projeto da interculturalidade (Walsh, 2019). O impasse é que a colonialidade propicia a naturalização hegemônica de padrões (Mignolo, 2012; Quijano, 2015). Por isso, descolonizar pode ser refletido na desconstrução e no pensamento de fronteira, que abarcam a experiência e sensibilidade à colonialidade do poder e diferença colonial (Mignolo, 2012).

2.3 O ensino de Administração no Brasil na perspectiva decolonial

O Brasil foi um receptor direto de capitais multinacionais norte-americanos, ao passo que o cenário americano crescia (Alcadipani; Bertero, 2014). O boom na indústria de transformação no Governo de Kubitschek, fez com que ocasionasse uma grande carência por trabalhadores/as que soubessem trabalhar nessas empresas que

permaneciam em solo brasileiro e se adaptavam às grandes mudanças que o país estava vivendo (Nicolini, 2003).

Foi essencial nesse período a evolução da administração em território brasileiro, tanto para as empresas públicas como para as privadas, pelo fato que o Brasil estava vivendo uma onda de industrialização e necessitava de trabalhadores/as com qualificação para ocuparem os postos de trabalho (Pinto; Junior, 2012).

Para Nicolini (2003), os cursos de administração são de 1902, no momento que passam a vigorar o estudo da Administração em dois colégios particulares, em São Paulo, na Academia de Comércio, e no Rio de Janeiro, no colégio Álvares Penteado. Somente em 1931, o ensino de administração passou a ser regulamentado, por meio da criação do Ministério da Educação. No ensino superior, é criado o Curso Superior em Administração e Finanças. Uma observação é que esse curso formava bacharéis em Ciências Econômicas, apesar de possuir grande preocupação no quesito conforme a qualificação administrativa de novos profissionais.

No Brasil, essa importação do ensino de administração era vendida pela ideia de que germinaria o desenvolvimento e o progresso do país (Nicolini, 2003). O que aconteceu, segundo Alcadipani e Bertero, (2014, p.168), foi que “as disciplinas de Administração acabaram por reproduzir as diversas áreas funcionais do *management* americano, como Finanças, *Marketing*, Produção, Administração Geral, Recursos Humanos etc.”.

Nicolini (2003, p. 48) fala sobre as disciplinas consideradas prioritárias na formação teórica do administrador(a):

nos primeiros períodos, estão as disciplinas da formação básica e instrumental, a base que sustentará o todo: Economia, Direito, Matemática, Contabilidade, Filosofia, Psicologia, Sociologia e Informática. [...]. Nos períodos seguintes, são ministradas as disciplinas da formação profissional que tornarão o administrador capaz de operar dentro de sua área: Teorias da Administração, Administração Mercadológica, Administração de Recursos Humanos, Administração de Produção, Administração Financeira e Orçamentária, Administração de Recursos Materiais e Patrimoniais e Organização, Sistemas e Métodos. [...].

Alcadipani e Bertero, (2014) afirmam que isso se deve às traduções totais do inglês para o português dos livros da área. Segundo Ferreira e Marques (2016) constataram, há resquícios de colonialidade embutidos no decreto que rege os cursos de administração no Brasil, porém, cada instituição de ensino possui livre arbítrio para

elaborar a grade curricular do curso de forma diferenciada de acordo com as suas demandas regionais.

O decreto que rege os cursos de administração no Brasil traz em seu artigo 3º caput § 1º: “além das competências gerais, devem ser agregadas as competências específicas em acordo com a especificidade do curso” (BRASIL, 2021, p. 2). Assim, nas palavras de Castro (1981), a graduação de administração precisa disseminar aos discentes uma prática administrativa condizente com o contexto organizacional das empresas brasileiras. Pois, se mencionarmos os mais de 120 mil discentes de administração, nem todos/as estudantes serão administradores/as de grandes corporações ou multinacionais. Assim, os cursos de graduação devem ter na grade curricular disciplinas condizentes com o contexto do qual vivem, uma vez que o Brasil possui grande aporte de pequenas e médias empresas.

Nicolini (2003) fala da formação complementar que são as disciplinas eletivas, mas a depender do curso, as eletivas podem ter grande flexibilidade de abordar o contexto local ou não:

depois, vêm as disciplinas eletivas e complementares: busca-se uma ênfase na formação, seja ela generalista ou especializada. Essa última etapa, conforme o próprio título demonstra, não apresenta necessariamente um formato definido, sendo utilizada para promover o contato com disciplinas conexas à Administração ou enfatizar uma área do conhecimento já discutida durante o curso. É também o espaço para adequar o currículo pleno às características de cada escola e às vocações regionais (Nicolini, 2003, p. 48).

Alcadipani e Bertero (2014) afirmam que é provocante pensar que esse consumo de material importado instigou a forma de fazer gestão dos administradores/as brasileiros/as. Mas o certo é que os cursos de graduação de administração do território brasileiro foram programados para pensar a gestão de forma funcionalista, mesmo ainda que tenha acumulado as devidas críticas sobre tal. Ainda que exista um movimento em prol de quebrar com o viés funcionalista em detrimento de uma perspectiva holística, a administração continua fixa na forma funcionalista de fazer gestão. Nicolini (2003, p. 53) fala que essa importação de conhecimento não conseguiu gerar o desenvolvimento econômico que desde o início era vendido:

no Brasil, o capitalismo tardio supriu suas necessidades importando conhecimento já sistematizado em outros países, premido pela necessidade de se desenvolver e aliado à impossibilidade de gerá-lo em curto prazo. Isso acontece durante toda a história do surgimento e desenvolvimento da área

de Administração no país e estende-se até os dias de hoje. A importação desse conhecimento administrativo, adquirido em outras condições econômicas, sociais e culturais, porém, nunca conduziu o Brasil ao mesmo estágio de desenvolvimento capitalista desses países. Conduziu, antes, a um estado de dependência intelectual administrativa, que não foi solucionado mesmo após tantas décadas em que o país busca, de forma caudatária, encontrar-se com a modernidade.

Nicolini (2003) fala da necessidade de readequar o currículo de administração, mas, que este seja feito de forma interdisciplinar, ou seja, que reúna as vastas áreas do conhecimento e que traga para a conversa na formulação do currículo, pedagogos/as e educadores/as. Caso contrário, se isso não ocorrer, o ensino de administração não formará profissionais com senso crítico acerca da realidade na qual vivem, mas resultará numa mera “fábrica de administradores/as”. Segundo Alcadipani e Bertero (2014, p. 159) isso se deve a forte influência norte americana nos currículos de administração brasileiros:

a influência dos EUA mais evidente foi sobre o currículo do curso de graduação que a escola iniciou em 1955, tendo diplomado a primeira turma em 1959, com duração de quatro anos, divididos em oito semestres letivos. O currículo estava calcado sobre um programa similar que era oferecido, à época, na maioria das escolas de Administração de Negócios dos EUA. O que chama a atenção, nesse currículo elaborado em 1955, é a sua longevidade e a influência que exerceu não somente na EAESP, mas em todo o País. Esse currículo serviu para a composição do primeiro currículo mínimo da área, quando ela foi regulamentada pelo Ministério da Educação. Os cursos brasileiros de graduação, ainda hoje, transpiram o que foi ali colocado.

Assim, para Castro (1981) é essencial aprimorar os modos de gestão para adaptar-se ao contexto de médias e pequenas organizações da realidade brasileira, uma vez que esse colonialismo acadêmico reproduz a teoria importada não readequando seus modos de gestão às organizações periféricas. Como afirma Bertero *et al.*, (2013, p. 186):

[...] seguimos a tendência de reproduzir sem refletir teorias produzidas em contextos que muito pouco se assemelham ao nosso apenas porque teorias de natureza anglo-saxônica são mais fáceis de legitimar (o famoso estrangeirismo).

“É igualmente interessante assinalar a virtual ausência de acadêmicos e não acadêmicos latino-americanos nos diferentes tipos de instituições que constituem a hegemonia euro-americana na gestão do conhecimento em geral [...]” (Alcadipani; Faria, 2014, p. 112, tradução nossa). Em algumas situações, essas teorias se

conectam parcialmente ao nosso contexto, porém, de modo que grande parte dos/as pesquisadores/as não conseguiram fazer pesquisa que seja consumível internacionalmente, uma vez que a nossa produção fica comprometida (Bertero, *et al.*, 2013).

As produções acadêmicas colonizadas se caracterizam por não proporcionarem uma discussão crítica sobre especificidades do seu lugar de enunciação, sobre a conjectura social de suas produções e como essas situações as fixam e as limitam (Misoczky, 2006). Segundo Grosfoguel (2009), o lócus da enunciação representa o corpo-político e o lugar político do indivíduo que fala. Ao romper esse elo entre o indivíduo da enunciação e o lugar epistêmico da base, cria-se um mito a respeito de um conhecimento dito universal verdadeiro, ou seja, que oculta não apenas o indivíduo que fala, mas também o lugar epistêmico geopolítico dos contextos de poder/conhecimento colonial.

Nas ciências ocidentais e na filosofia, o sujeito que fala encontra-se oculto, ignorado da análise. Dessa forma, a 'egopolítica do conhecimento' na filosofia e nas ciências ocidentais em todo momento se beneficiou da narrativa do sujeito não situado epistemologicamente. Por outro lado, a neutralidade e o pertencimento não-localizada da egopolítica se caracteriza por um mito ocidental (Grosfoguel, 2009). Porém, este plano epistêmico tem sido determinante para os projetos globais do Ocidente. Ao encobrir o lugar de enunciação do sujeito, a dominação/expansão coloniais tiveram potencial de desenvolver universalmente uma hierarquia de conhecimento, classificando povos inferiores e superiores (Grosfoguel, 2009; Quijano, 2015).

A ótica epistêmica subalterna representa conhecimentos situados no Sul, estimula uma crítica do conhecimento universal tido como hegemônico (Grosfoguel, 2009). Identificar e refletir a partir do 'lugar epistêmico', desenvolve um posicionamento ético-político decolonial na busca por reconhecer conhecimentos outros e interpretar as vastas organizações da vida social que possuem outras formas de fazer gestão, em contestação à lógica dominante de padronização do conhecimento na qual os conhecimentos do Norte possuem mais ressonância e frequência (Silva; Santos, 2022).

Por isso Da Silva *et al.* (2020), apresentam a opção decolonial na área dos estudos organizacionais, com base nas ideias de Josué de Castro, que traz para o debate elementos como formas de dominação na atualidade, principalmente nos países periféricos, de forma reflexiva, expressando uma necessidade de se de-

colonizar, ou seja, de aprender a reaprender. A esse quesito, os autores realçam o ocidente como dominante de um pensamento de desenvolvimento e progresso, reproduzido como artimanha para permanecer dominante no jogo, ignorando outros conhecimentos oriundos da América Latina.

Dessa forma, este trabalho se aproxima do interesse de Da Silva, Dias e Dos Santos (2021), de despertar os/as professores/as e pesquisadores/as do campo de administração a pensarem em projetos acadêmicos sob uma perspectiva decolonial, promovendo debates plurais que resistem às estruturas do padrão de poder do *mainstream* gerencial. Duarte (2021) afirma que tal reflexão possui força, apesar de que não está disseminada entre os colegas da área, os quais se limitam a realizar uma reflexão supérflua, numa linha de passividade que se configura aproximadamente assim: as normas fazem parte do jogo, compete a nós segui-las.

Desse modo, se observa uma imitação dos métodos ou reprodução dos padrões, em especial, as demandas abordadas pelas ciências sociais em diversos contextos históricos e periféricos. Este é mais um lado do nó cego no qual as ciências e os conhecimentos do Norte posicionaram a construção de conhecimento e que reverbera a colonialidade do poder (Mignolo, 2020). Assim, é primordial questionar a reprodução das teorias, metodologias utilizadas e objetos de estudos dominantes no campo da administração (Silva; Santos, 2022). Mignolo (2012) traz uma metáfora importante para caracterizar esse cenário: simultaneamente às “sociedades subdesenvolvidas” existiam as “sociedades silenciadas”. Sociedades silenciadas se configuram como sociedades que possuem uma produção do conhecimento, porém não são ouvidas na produção do conhecimento global.

Assim, o/a pesquisador/a precisa se colocar em defesa dessas “sociedades silenciadas”, uma vez que não somente terá responsabilidade pela transmissão de conhecimentos sobre modos de fazer gestão de organizações outras, como também pela crítica às práticas hegemônicas dominantes que fazem pressão pela padronização das formas de gestão nas organizações e sua colonização. Organizações Outras são lugares de resistência, nas quais os indivíduos produzem sua própria realidade apoiados em pressupostos próprios (Couto; Honorato; Silva, 2019).

O pensamento de fronteira é um solo fértil às circunstâncias essenciais para um outro pensamento, este que não nasce da lógica dominante, mas sim posicionado na fronteira entre a colonialidade do poder e a diferença colonial no sistema mundial

moderno. Dessa forma, um outro pensamento é praticável quando diversas histórias locais e suas singularidades são reconhecidas. A potencialidade epistemológica do pensamento de fronteira, de um outro pensamento, é a capacidade de ir além da lógica dominante da modernidade, do qual sua conquista apresentou-se viável pelo motivo de dar luz aos conhecimentos tidos subalternizados para além da lógica dominante. Assim, seria possível fazer conversar as epistemologias dominantes com, e evidenciando, as epistemologias subalternas (Mignolo, 2012).

Ou seja, a lógica da interculturalidade envolve um pensamento e epistemologias que não se encontram distanciados da lógica hegemônica dominante, pelo contrário, conhece essas estruturas e paradigmas. É por meio desse conhecimento que se desenvolve um outro conhecimento, um outro pensamento, uma outra lógica, que visa descolonizar as estruturas dominantes quanto ao padrão hegemônico de conhecimento “universal” (Walsh, 2019).

Em resumo, a interculturalidade é uma lógica outra que argumenta e transforma a colonialidade do poder, do mesmo modo que deixa perceptível a diferença colonial. Ao acrescentar a perspectiva epistemológica outra a esse termo, numa perspectiva arquitetada em relações de subordinação difundidas pela colonialidade do poder, a interculturalidade proporciona pensar a partir da diferença e por meio de descolonizar as estruturas dominantes e criar conhecimentos alternativos distintos (Walsh, 2019). Assim, Louredo e Oliveira (2022, p. 12-13) afirmam que é essencial:

[...] resistir à subjugação do conhecimento local feita pela arrogância do conhecimento hegemônico moderno, de igual modo, se pensarmos em transformar o Sul em um novo ‘ponto zero’ - de onde emanará conhecimento para o mundo – estaríamos assumindo uma postura tão arrogante quanto (Louredo; Oliveira, 2022, p. 12-13).

Desta forma, Louredo e Oliveira (2022) instigam a não cair no paradigma de que somente os conhecimentos do Sul devem ser validados. Mas, pelo contrário é primordial tecer formas de coexistências pluriversais. Mignolo, (2008) argumenta que é possível traçar um mundo que possibilite a coexistência de inter-epistemologias e cosmovisões pluriversais. O caminho para tal implica na opção descolonial e em desobediência epistêmica de grupos que tiveram negadas suas histórias, seus saberes, formas de pensar e de se manifestar.

Designa refletir apoiado em visões dicotômicas e não em dicotomias. Isso significa dizer que o pensamento de fronteira emerge de um lócus dicotômico de

enunciação e, historicamente, localiza-se na fronteira entre histórias dominantes ou subalternizadas. Ou seja, busca dar luz a histórias, epistemologias e atores sociais subalternizados pela lógica hegemônica dominante (Mignolo, 2012).

Carvalho Filho, Ipiranga e Faria (2017, p. 25) afirmam que precisamos reaprender a “praticar pesquisa ‘com o outro’, ao invés de “para o outro” ou “sobre o outro”. Louredo e Oliveira (2022, p. 13) complementam ao afirmarem que “desnortear é, então, desvincular o Norte da posição de ponto de referência, porém sem ignorá-lo”. Diante disso precisamos abraçar novos projetos periféricos, porém fazê-los conversar numa teia de relações a fim de tecer conexões interculturais, seja no campo acadêmico da administração/gestão como estamos falando, ou em qualquer área.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste tópico, estão organizadas a caracterização da pesquisa, o *lócus* da pesquisa, a seleção dos sujeitos, os instrumentos de coleta e análise dos dados empíricos.

3.1 Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, de finalidade exploratória, aplicada ao curso de administração da Universidade Federal de Pernambuco Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA), por meio de entrevistas semiestruturadas.

Segundo Gil (2002, p. 134):

nas pesquisas quantitativas, as categorias são frequentemente estabelecidas priori, o que simplifica sobremaneira o trabalho analítico. Já nas pesquisas qualitativas, o conjunto inicial de categorias em geral é reexaminado e modificado sucessivamente, com vista em obter ideais mais abrangentes e significativos. Por outro lado, nessas pesquisas os dados costumam ser organizados em tabelas, enquanto, nas pesquisas qualitativas, necessita-se valer de textos narrativos, matrizes, esquemas etc.

Na pesquisa em questão que se trata de uma pesquisa qualitativa, para chegar nas categorias, utilizamos o conteúdo do referencial teórico e o próprio campo empírico, que também nos forneceu categorias ao passo que fomos analisando o material transcrito (Gil, 2002).

A pesquisa, além de abordagem qualitativa, possui um caráter exploratório a fim de buscar conhecer a fundo o problema em um lugar pouco discutido, com o intuito de ferver possibilidades relevantes para buscar atender ao objetivo proposto (Vergara 2003).

Assim, a presente pesquisa se caracteriza por ser qualitativa de ordem exploratória, ao analisar como o ensino de administração do CAA reproduz a colonialidade, por meio de entrevistas com docentes, incluindo tanto os efetivos como os não efetivos, e com estudantes que estão no 9º período, ou seja, no final do curso, e os que estão no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Gestão, Inovação e Consumo (PPGIC) da UFPE CAA e que concluíram o curso de administração na UFPE CAA.

3.2 *Lócus* da pesquisa e seleção dos sujeitos

O *Lócus* da pesquisa foi o curso de Administração da Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA). O CAA, conforme descrição no site da instituição:

iniciou suas atividades com cinco graduações, nas áreas de Administração, Design, Ciências Econômicas, Engenharia Civil e Pedagogia. Posteriormente, foram criadas as licenciaturas em Química, Física, Matemática, a Licenciatura Intercultural, os cursos de Engenharia de Produção, Medicina, Comunicação Social e, mais recentemente, o Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia. As graduações são distribuídas em seis Núcleos de Ensino (Ciências Exatas e da Natureza, Ciências da Vida, Design e Comunicação, Formação Docente, Gestão e Tecnologia) (UFPE, c2023).

Figura 1: (CAA) Centro Acadêmico do Agreste



Fonte: Site UFPE (2023).

O CAA visa colaborar no suporte às necessidades locais periféricas, “interiorizando o conhecimento científico, preparando a população para o desenvolvimento adequado das atividades produtivas por ela assumidas e incentivando iniciativas que venham garantir melhores condições de vida” (UFPE, 2023). No *site* do curso de administração do Centro Acadêmico do Agreste não encontramos informações referentes a origem do curso de administração, desta forma buscamos essas informações no site do curso de administração do *Campus* Recife Centro de Ciências Sociais Aplicadas da UFPE, que indica o seguinte:

o curso de graduação em Administração foi criado em 04 de fevereiro de 1965 através de autorização do CCEP, sendo reconhecido pela Portaria do MEC no. 66386/70. Nessa época a Universidade Federal de Pernambuco, criada em 1946 através do Decreto-Lei no. 9.388, consolidava-se como uma das mais importantes Instituições Federal de Ensino Superior do país. O Departamento de Ciências Administrativas foi criado em 1975 com base na reforma universitária a fim de atender o ensino de todas as disciplinas de

administração e desenvolver atividades de pesquisa e extensão (Centro de Ciências Sociais Aplicadas, 2021, p. 4).

O curso de administração do CAA é fruto da interiorização e democratização de acesso ao ensino superior.

Desta forma, segundo informações do Projeto Pedagógico do curso de administração da Universidade Federal de Pernambuco Centro Acadêmico do Agreste (2010, p. 14):

trata-se de Curso de Administração que atenda as necessidades de atendimento as demandas locais e regionais por profissionais devidamente qualificados não deixando de desenvolver habilidades e competências apreciadas no cidadão que venha a desempenhar suas atividades em qualquer ambiente organizacional, local ou global.

Os sujeitos da pesquisa foram os docentes e discentes do curso de administração do Centro Acadêmico do Agreste. O critério utilizado para escolha dos entrevistados/as discentes foram: estarem no último período de conclusão do curso, ou seja, no 9º período, ou terem concluído o curso de administração no CAA. Os critérios foram definidos dessa forma porque , acreditamos que os/as discentes que já estão no final do curso ou que concluíram recentemente possuem uma visão mais aprofundada sobre o curso de administração do CAA, se comparados/as aos/as discentes que estão no início ou na metade do curso. Para seleção dos/as docentes o critério foi de estabelecer um tempo mínimo de pelo menos dois semestres completos na atividade docente lecionando disciplinas no curso de administração do CAA. Os nomes dos sujeitos da pesquisa foram modificados, no caso dos/as docentes, para D1 ... D16, e dos/as estudantes para E1 ... E17, a fim de não identificá-los/as. As entrevistas foram realizadas no período de 02/07/2023 a 19/07/2023.

3.3 Instrumento de coleta de dados

A entrevista por meio do roteiro semiestruturado é aquela pela qual o/a pesquisador/a possui flexibilidade ao conduzi-la, ao passo que se direciona pelo roteiro (Gil, 2002). Com a finalidade de responder aos objetivos desta pesquisa, foi utilizado como ferramenta para coleta de dados dois roteiros semiestruturados. O roteiro de entrevista semiestruturado docente foi elaborado contendo 17 perguntas

logo de início, depois sentimos a necessidade de acrescentar mais três perguntas, totalizando assim 20 perguntas (*Vide Apêndice A*). Já o roteiro de entrevista semiestruturado direcionado aos/às estudantes possui 17 perguntas (*Vide Apêndice B*).

Assim após elaborar os roteiros de entrevistas semiestruturadas, entramos em contato tanto com os discentes como os docentes. Porém, como são grupos distintos, os/as entrevistados/as foram contactados de formas diferentes. Os/as estudantes foram contactados/as exclusivamente via *WhatsApp*, pois como a grande maioria está na fase de escrita do TCC/Dissertação, está no estágio, e mora em cidades vizinhas, já não ia presencialmente com tanta frequência ao CAA. Assim, a pesquisa foi explicada via *Whatsapp* e o convite para participar dela foi feito. Ao total foram contactados 20 estudantes para participarem da entrevista, e obtivemos retorno positivo de 17 estudantes.

Já os docentes foram contactados de três formas diferentes, tanto de forma presencial, como também via e-mail e *WhatsApp*, a fim de explicar sobre a pesquisa e convidá-los/as a participar. Uma das estratégias mais utilizadas foi procurar os/as docentes pelos corredores do CAA no bloco de administração, tanto no turno da manhã como no turno da noite, seja no início das aulas, no horário do intervalo ou no final das aulas, com o intuito de manter um primeiro contato explicando sobre a pesquisa. Ao total foram contactados 20 docentes para participarem da pesquisa em questão, ao passo que obtivemos aceite de 16, docentes que nos deram retorno sobre possuir a intenção e o interesse em participar da pesquisa. Para indicar os entrevistados/as, foi montado o quadro 1 abaixo.

Quadro 1 – Entrevistas realizadas

Entrevistado/a	Dia da entrevista	Tempo	Formato
E1	02/07/2023	24 min	Online
E2	02/07/2023	47 min e 44s	Online
E3	02/07/2023	23 min e 42s	Online
E4	03/07/2023	23 min e 59s	Online
E5	03/07/2023	38 min 46s	Online
E6	03/07/2023	26 min e 22s	Online
E7	04/07/2023	18 min e 16s	Presencial
E8	04/07/2023	28 min e 07s	Online
E9	04/07/2023	11 min e 09s	Presencial

E10	04/07/2023	19 min e 22s	Online
E11	05/07/2023	18 min e 39s	Online
E12	06/07/2023	16 min e 26s	Online
E13	07/07/2023	18 min e 03s	Online
E14	08/07/2023	19 min e 54s	Online
E15	08/07/2023	12 min e 26s	Online
E16	09/07/2023	22 min e 25s	Online
E17	13/07/2023	15 min e 15s	Presencial
D1	05/07/2023	19 min e 6s	Presencial
D2	05/07/2023	13 min e 22s	Presencial
D3	05/07/2023	18 min e 46s	Presencial
D4	06/07/2023	1h e 03 min	Presencial
D5	11/07/2023	8 min e 18s	Presencial
D6	12/07/2023	31 min e 42s	Online
D7	12/07/2023	12 min e 10s	Presencial
D8	13/07/2023	6 min e 46s	Presencial
D9	13/07/2023	40 min e 59s	Online
D10	14/07/2023	34 min e 05s	Online
D11	14/07/2023	11 min e 45s	Presencial
D12	14/07/2023	12 min e 13s	Presencial
D13	14/07/2023	38 min e 44s	Online
D14	17/07/2023	15 min e 14s	Online
D15	19/07/2023	23 min e 56s	Presencial
D16	19/07/2023	16 min e 01s	Online

Fonte: A autora (2023).

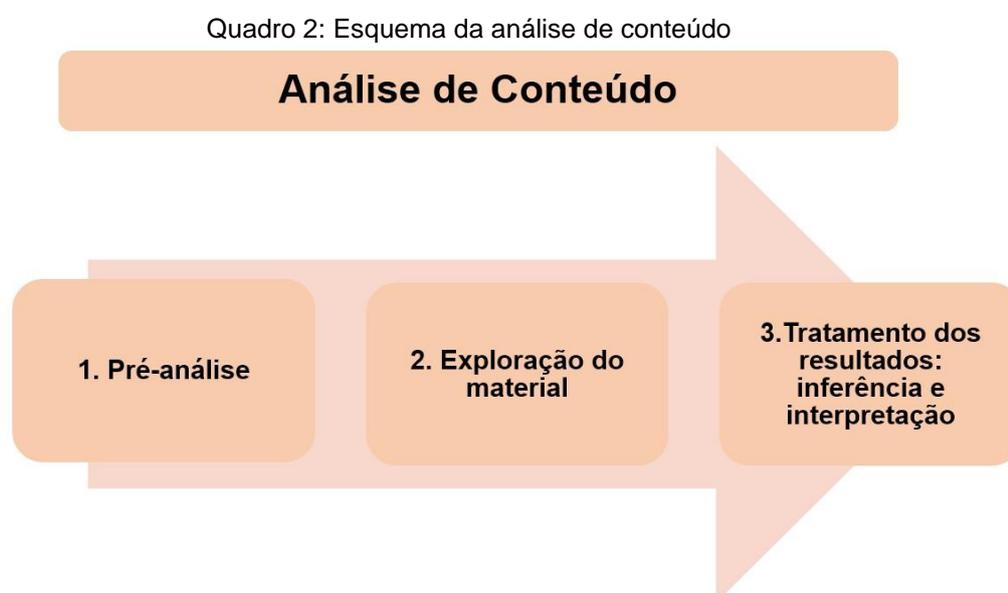
Assim, foi elaborado uma agenda de entrevistas, contendo as datas e os horários de cada entrevista, visto que foi realizado mais de uma entrevista no mesmo dia. Os/as entrevistados/as tinham a opção de escolher data, horário e se preferiam entrevista online ou presencial. Como podemos observar no quadro das entrevistas, obtivemos 14 entrevistas com discentes no formato online, o que se deve ao fato da maioria dos/as estudantes morarem em outras cidades e estarem na fase de escrita do TCC/dissertação ou no estágio. Os/as três estudantes que optaram pela entrevista presencial estavam pagando alguma disciplina, o que necessitava a ida no CAA. Como podemos observar no quadro 1, tivemos entrevistas tanto com discentes como com docentes que duraram entre 6 min e 46s menor tempo até 1h e 03 min maior tempo.

Já nas entrevistas com docentes, a maioria aconteceu em formato presencial, devido à escolha do/a entrevistado/a. Vale ressaltar que tanto os/as discentes como

os/as docentes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (*Vide Apêndice C*), ao concordarem com a gravação das entrevistas e a não identificação deles/as na pesquisa. As entrevistas online foram realizadas via *Google meet*, uma plataforma em que ambos já estão familiarizados. Já as entrevistas presenciais com docentes foram realizadas na sala de aula ou na sala do docente. E as entrevistas presenciais com os discentes foram realizadas na sala de aula. Pra isso procuramos salas de aulas em que não estava havendo aula no momento da entrevista. Foi utilizado para gravar as entrevistas o próprio aplicativo do celular gravador de áudio. Ao total foram realizadas 33 entrevistas, 17 entrevistas com o público discente e 16 com o público docente. Logo depois as entrevistas foram transcritas uma a uma e os dados empíricos foram organizados de forma a facilitar na análise e interpretação dos dados.

3.4 Análise dos dados empíricos

O método de análise utilizado foi a análise de conteúdo. Diante disso, segue abaixo, no quadro 2, o esquema da análise de conteúdo segundo Bardin (2011).



Fonte: Adaptado de Bardin (2011).

Bardin (2011, p. 48) aborda que a análise de conteúdo se caracteriza por:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de

conhecimento relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Assim, segundo Bardin (2011), a pré-análise na pesquisa em questão foi realizada por meio do tratamento dos dados empíricos, quando transcrevemos todas as entrevistas e realizamos o destaque de trechos que abordam aspectos semelhantes como também destoantes. Na segunda fase realizamos várias leituras dos destaques dos trechos das entrevistas com o objetivo de criar categorias ramificadas aos achados do campo.

Para isso, foi feito um movimento de transcrição das entrevistas por meio do software *Transkriptor*, que transformou os áudios das entrevistas em texto. Para a organização e análise do texto transcrito, que compôs os dados empíricos, utilizamos o *Word Microsoft* num movimento de refinamento dos dados empíricos para se chegar nas categorias e subcategorias, apresentados no quadro abaixo:

Quadro 3: Categorias e subcategorias

Categorias	Subcategorias
Colonialidades	Ausência de perspectiva crítica em disciplinas que não são da área de organizações
	Predominância de disciplinas de viés funcionalista que negam conflito
	Princípios e teorias nortes americanizados
	Não desvinculação da matriz eurocêntrica
	Atendimento às exigências do MEC
	Falta da realidade local no currículo
Pensamento de fronteira	Interiorização do curso
	Preocupação em dialogar com pessoas e organizações diferentes em sala de aula
	TCCs possibilitam aos/às estudantes um olhar para casos da realidade local
	Articulação entre graduação e pós-graduação
	Grupos de pesquisa e extensão

Fonte: A autora (2023).

Na terceira fase, Bardin (2011), foi realizado a interpretação dos dados empíricos ao passo que as categorias serviram de base para essa interpretação, minuciosa e crítica, ao realizar várias leituras do material empírico e embasados no referencial teórico.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste tópico, estão organizadas as análises e interpretações sobre os dados empíricos, alinhado na direção dos objetivos da pesquisa, perfil dos docentes e discentes entrevistados/as, elencadas as categorias analíticas galgadas no referencial teórico apresentado neste trabalho e nos dados empíricos.

4.1 Perfil dos entrevistados/as

Com intuito de obter um maior sigilo, a respeito da não identificação dos/as entrevistados/as, os dados referentes ao perfil dos/as docentes estão apresentados nos quadros 4 e 5 a seguir, e comentados ao longo do texto, visto que o grupo docente do CAA é formado por 36 profissionais, ou seja, é um grupo restrito. Vale salientar que os/as 16 docentes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

Quadro 4 – Áreas de estudo dos/as docentes

Áreas de estudo	Docentes
Administração Pública	3
Contabilidade	2
Estudos Organizacionais	3
Finanças	2
Gestão de pessoas	1
Inovação	1
Marketing	4

Fonte: A autora (2023).

A grande maioria dos/as entrevistados/as possui a área de marketing como área de pesquisa. Contudo, vale salientar que dentro dessa área de estudos, os/as entrevistados/as falaram sobre diferentes eixos temáticos de interesses relacionados a área de marketing, tais como, comportamento do consumidor, experiência do consumidor, comportamento do consumidor em mídias sociais e compra on-line. Assim também na área de estudo de administração pública, os/as entrevistados/as citaram como temas de interesses gestão pública e políticas públicas. A área de estudos organizacionais concentra os eixos temáticos descritos a seguir: estudos do

trabalho, informalidade, precariedade, organização do trabalho, relações de trabalho, sociologia aplicada à administração. A área de estudo em contabilidade, assim como os demais citou as áreas temáticas de interesse relacionado a contabilidade, que são educação contábil e promoção do desenvolvimento sustentável. E os/as entrevistados/as da área de finanças elencaram eixos temáticos tais como economia e economia da inovação.

Somente quatro docentes possuem formação acadêmica, com graduação, mestrado e doutorado em administração. Os demais docentes possuem uma formação acadêmica em termos de graduação, mestrado e doutorado em diversas áreas do conhecimento tais como: administração pública, engenharia de produção, educação, economia, engenharia da computação, engenharia civil, ciências sociais, história, sociologia e psicologia.

Em relação aos locais em que os/as docentes realizaram a formação de mestrado, a grande maioria o fez em programas localizados na região Nordeste do país. Uma docente fez no estado da Bahia, outra no Rio Grande do Norte, outro no Ceará, cinco no estado da Paraíba e sete no estado de Pernambuco, sendo que deste/as, cinco realizaram mestrado em Recife e dois docentes realizaram mestrado em Caruaru-PE. Somente uma docente realizou mestrado na Região Sudeste do país, no estado de Minas Gerais.

No que se refere aos locais em que os/as docentes realizaram a formação de doutorado, nove docentes realizaram doutorado em programas localizados na região Nordeste do Brasil: dois no estado da Paraíba, cinco no estado de Pernambuco, uma no Rio Grande do Norte e outra na Bahia. Em contrapartida três docentes realizaram doutorado na Região Sudeste do país: dois no estado de Minas Gerais e outra no estado do Rio de Janeiro. E somente uma docente realizou doutorado na região Centro-Oeste, no Distrito Federal.

Assim, cruzando as informações, dentre as regiões do país onde cada docente cursou mestrado e doutorado respectivamente, nove docentes cursaram mestrado e doutorado exclusivamente na região Nordeste, dois docentes cursaram mestrado e doutorado na região Nordeste e Sudeste, uma docente cursou mestrado e doutorado na região Nordeste e na região Centro-Oeste respectivamente. E somente uma das entrevistadas docentes cursou mestrado e doutorado somente na região Sudeste. Vale salientar que no caso de três docentes que possuem somente a formação de

mestrado, eles o realizaram na região Nordeste. Assim, a formação dos/das docentes entrevistados/as foi realizada, em grande peso, na região Nordeste.

No tocante a formação profissional dos/as docentes, a grande maioria, totalizando 10 entrevistados/as, relatou como única atuação profissional a docência. Somente um dos/as entrevistados/as se reconheceu como administradora e docente em sua atuação profissional. Já um dos/as entrevistados/as mencionou ser docente e estar conectado com inovação no sentido de atuar como especialista no mercado participando de bancas de editais de inovação. Os demais, além de serem docentes, relataram a sua ocupação em cargos de gestão que atuaram no passado. Um dos/as entrevistados/as, além de ser docente, está num cargo de gestão no CAA. Somente um dos/as entrevistados/as atua como docente tanto na área pública como na área privada, além de ser consultor empresarial, uma vez que no CAA está como docente não efetivo.

Referente às disciplinas que os/as entrevistados/as docentes atualmente ministram no curso de administração do CAA, podemos citar uma grande variedade, abrangendo áreas conexas da administração, áreas funcionais, áreas de estudo das organizações e eletivas mencionados a seguir: administração da qualidade, administração de marketing I, administração de marketing II, administração de produção e operações, administração de suprimentos, administração pública, cibercultura, comunicação nas organizações, consultoria organizacional, contabilidade geral e de custos, contabilidade gerencial, diferenças e diversidades nas organizações, economia de empresas, empresa familiar, ética e responsabilidade social, fundamentos de sociologia, gestão da inovação, gestão de pessoas II, gestão pública municipal, gestão social, gestão sustentável, introdução à administração, matemática para administração, métodos de pesquisa em administração, microanálise das organizações, projeto, psicologia para administração, relações de trabalho, trabalho de conclusão de curso, teoria geral da administração, tópicos especiais em estudos organizacionais e tópicos especiais em gestão de pessoas.

Portanto, esta pesquisa abordou docentes que ministram disciplinas tanto das áreas funcionais, como das áreas conexas da administração, áreas de estudo das organizações e eletivas. Tivemos essa atenção com o intuito de não gerar viés na pesquisa em relação à discussão e análise do material empírico.

O quadro 5, mostra o tempo de serviço dos/as entrevistados/as docentes na UFPE CAA, conforme abaixo.

Quadro 5 – Tempo de serviço dos docentes

Tempo que está como docente no CAA	Docentes
Até 1 ano	2
Entre 2 entre 5 anos	5
Entre 6 entre 11 anos	3
Entre 12 entre 17 anos	6

Fonte: A autora (2023).

Como podemos observar no quadro 5, entrevistamos somente dois docentes que possuem até um ano de docência no curso de administração da UFPE CAA, sendo que uma atua como docente efetiva e o outro como não efetivo, sendo egresso do mestrado do PPGIC/CAA. Entrevistamos também cinco docentes que possuem entre dois e cinco anos de docência efetiva na UFPE/CAA, três docentes que possuem entre seis e onze anos como docentes efetivos e seis docentes que estão entre 12 anos e 17 anos de docência efetiva na UFPE CAA.

O perfil dos/as entrevistados/as discentes, formado por estudantes que estão na reta final do curso ou que concluíram recentemente e fazem parte da pós-graduação do PPGIC, está representado no quadro 6 abaixo:

Quadro 6 – Perfil dos entrevistados/as estudantes

Estudante	Cidade de origem	Raça	Classe	Gênero	Período	Trabalha
E1	Santa Cruz do Capibaribe	Branco	Classe trabalhadora e estudantil	Homem cisgênero homossexual	Último período finalizando com o TCC e estágio	Sim. Como supervisor de vendas numa construtora
E2	Altinho	Negro	Classe trabalhadora e estudantil	Homem não-binário	Já concluiu a graduação de administração UFPE CAA. Atualmente está no primeiro semestre no mestrado do PPGIC UFPE CAA	Sim, numa escola como auxiliar administrativo
E3	Caruaru	Pardo	Classe média	Homem cisgênero	Último período finalizando a cadeira de TCC	Sim. No setor financeiro do mercado
E4	Bezerros	Branca	Classe estudantil	Mulher cisgênero	Último período	Não trabalha

					finalizando o TCC	
E5	Pesqueira	Parda	Classe estudantil	Mulher cisgênero	Está no 9º período	Atualmente não trabalha
E6	Vitória de Santo Antão	Negro	Classe trabalhadora	Homem cisgênero	Está naquela finalização do curso, estágio e TCC	Faz estágio numa empresa de telecomunicações no setor comercial
E7	Cupira	Pardo	Classe média	Homem cisgênero heterossexual	9º período	Trabalha na parte de gerência, numa empresa familiar [dos meus pais]
E8	Lajedo	Branca	Classe estudantil	Mulher cisgênero	9º período	Não trabalha
E9	Caruaru	Branca	Classe trabalhadora	Mulher cisgênero	9º período	Faz estágio na Secretaria de Saúde, no setor de transportes
E10	Bezerros	Branca	Classe média baixa	Mulher cisgênero	9º período	Trabalha na parte administrativa da empresa dos pais
E11	Gravatá	Branca	Classe estudantil	Mulher cisgênero	Concluiu a graduação de administração no ano de 2021. Atualmente está no segundo ano do mestrado PPGIC CAA	Não trabalha
E12	Caruaru	Parda	Classe estudantil	Mulher cisgênero	Concluiu a graduação em 2022. Atualmente está no primeiro ano do mestrado no PPGIC UFPE CAA	Não trabalha. Atualmente bolsista.
E13	Cachoeirinha	Branca	Classe estudantil	Mulher cisgênero heterossexual	9º período	Não trabalha
E14	Bezerros	Branca	Classe média	Mulher cisgênero	9º período	Trabalha no Banco na função de assistente administrativo
E15	Caruaru	Pardo	Classe média baixa	Homem cisgênero	9º período	Trabalha numa empresa de contabilidade
E16	Caruaru	Branca	Classe estudantil	Mulher cisgênero heterossexual	Concluiu a graduação em 2021. Está há um ano e meio no mestrado	Não trabalha. Dedicção exclusiva ao mestrado

					do PPGIC CAA	
E17	Surubim	Branca	Classe estudantil	Mulher cisgênero	Concluiu a graduação de administração em 2022. Atualmente está no primeiro ano do mestrado PPGIC UFPE CAA	Não trabalha. Dedicção ao mestrado

Fonte: A autora (2023).

Conforme o quadro 6, podemos observar que os/as estudantes são de várias cidades do interior de Pernambuco, não somente de Caruaru, onde o *campus* da UFPE CAA está instalado, mas de outras cidades tais como Altinho, Bezerros, Cachoeirinha, Cupira, Vitória de Santo Antão, Lajedo, Pesqueira, Santa Cruz do Capibaribe e Surubim. Ou seja, o CAA abarca uma diversidade de estudantes de cidades do interior. A sua grande maioria, totalizando oito estudantes, se identificaram como classe estudantil, enquanto dois estudantes se identificaram como classe trabalhadora e somente dois estudantes se identificaram como classe trabalhadora e estudantil. Já três estudantes se identificaram como classe média e dois estudantes como classe média baixa.

No tocante a raça, os/as entrevistados/as discentes se identificaram, em sua grande maioria, totalizando 10 estudantes, como brancos/as, cinco disseram ser pardos/as e dois estudantes se identificaram como sendo negros/as. Referente à identidade de gênero, 11 estudantes se identificaram como sendo mulher cisgênero e seis estudantes se identificaram homem cisgênero. Mesmo não perguntando sobre a sexualidade dos entrevistados/as, duas mulheres cisgênero se afirmaram heterossexual, um homem cisgênero se afirmou heterossexual, um homem cisgênero se afirmou homossexual e um homem cisgênero se afirmou não-binário.

Dos/as 17 estudantes entrevistados/as, nove informaram que trabalham e oito não estavam trabalhando, 12 estudantes estão finalizando o curso de graduação, estando no último período, enquanto cinco estudantes finalizaram a graduação na UFPE CAA e ingressaram no mestrado no PPGIC na UFPE CAA.

4.2 Colonialidades

A categoria colonialidades buscou compreender, a partir das falas dos/as entrevistados/as docentes e discentes, como eles/as compreendem a reprodução da colonialidade no curso de administração do CAA.

Conforme Bertero, Barros e Alcadipani (2019), o ensino de administração possui forte laços com as escolas de gestão do *management* norte americanas. Para Alcadipani e Bertero (2014) é interessante pensar que esse consumo de conhecimento importado indica que os/as administradores/as brasileiros/as foram programados a pensar a gestão de forma funcionalista, mesmo que se tenha uma corrente que tece as críticas sobre tal, visto que existe um movimento a favor de pensar gestão por meio de uma perspectiva holística, plural e diversa.

A fala do entrevistado docente D1 evidencia um reconhecimento da importância de disciplinas de base funcionalista, uma vez que a administração possui forte influência norte americana, reforçando ser primordial que o/a estudante tenha acesso a essa parte mais instrumental, das ferramentas de gestão, enfatizando em sua fala que reproduzir é importante para assim “fazer gestão”. Ao mesmo tempo em que enfatiza tal importância nas disciplinas de base funcionalista e sua reprodução o docente diz que a formação do/a futuro/a administrador/a precisa ter disciplinas que ensinem a pensar. Desta forma, fica evidente que mesmo entendendo a ausência de perspectiva crítica em disciplinas do eixo pragmático funcionalista, o docente reforça que é importante reproduzir. Essa ideia de que é necessário reproduzir corrobora com o que Ferreira e Marques (2016) falam a respeito de que disciplinas de base funcionalista reproduzem a colonialidade visto que possuem o padrão de gestão *management* em sua raiz.

A ausência de uma perspectiva mais crítica também foi enfatizada nas falas das docentes D4, D10, D11 e do docente D9 ao mencionarem que disciplinas que não sejam da área de organizações apresentam como ponto problemático carência de uma perspectiva mais crítica. Percebe-se que no curso de administração do CAA existem poucas disciplinas obrigatórias que abordem essa perspectiva mais crítica no sentido de trazer uma visão contra hegemônica e plural sobre a administração/gestão. E mesmo existindo disciplinas das áreas conexas e de professores/as que trazem essa literatura mais crítica para as suas disciplinas que lecionam, ainda se percebe que o foco do curso é mais direcionado às disciplinas do eixo pragmático funcionalista.

Fica evidente nos relatos das docentes D4, D10, D11 e do docente D9 um posicionamento crítico acerca das disciplinas de viés funcionalista, que conforme

literatura discutida anteriormente, possuem resquícios de colonialidade por se considerarem neutras e universais. Os/as docentes em questão se posicionam enfatizando a importância de disciplinas que busquem um contraponto mais crítico, que tragam para o debate uma visão mais plural, uma vez que as disciplinas de base funcionalista negam o conflito. De acordo com o D4:

As teorias que a gente vê em geral, historicamente, né, a área como um todo vem adotando, são teorias que negam o conflito. Então, que aí tá dentro, né, do paradigma funcionalista, que ainda hoje orienta a formação na nossa área.

A problematização em torno ausência de perspectiva crítica em disciplinas, principalmente aquelas que não são da área de organizações, e a predominância de disciplinas de viés funcionalista que negam conflito, reforçam aquilo que Alcadipani e Bertero (2014) abordam, visto que ainda que exista o movimento a favor de se desconectar com o viés funcionalista, buscando uma visão holística, a administração permanece fixa ao viés instrumental funcionalista de fazer gestão.

As docentes D4, D10 e o docente D9 relataram crítica no tocante às disciplinas das áreas funcionais, uma vez que elas reproduzem a prevalência de princípios e teorias norte americanizados, como apontam Bertero, Barros e Alcadipani (2019). As docentes e o docente em questão indicam que esses princípios e teorias são encontrados em livros textos desde o início do curso, como menciona o docente D9:

you vai ter lá os princípios que norteiam a administração, né? Então a divisão do trabalho, a eficiência, eficácia, esses **e outros princípios vão sendo ensinados aos alunos como uma espécie de receita de bolo**, digamos assim, pra entender o ambiente da administração, o ambiente empresarial, o ambiente da produção (entrevista em julho 2023, grifo nosso).

Contudo, o mesmo docente contesta juntamente com a docente D10 que esses princípios nortes americanizados “precisam ser tensionados”, levando em conta princípios mais regionais, ligados ao combate das desigualdades, como coloca o docente D9, e que estes estão em textos de autores de nacionalidade brasileira, como o fato da nacionalidade de autores e autoras mais utilizados/as pelos/as docentes nas disciplinas que lecionam na graduação ser norte americana, corrobora com o que Ibarra-Colado (2006) aponta como uma articulação entre o ensino da administração e a colonialidade do saber. Isso porque, uma vez que se naturalizam autores e autoras norte-americanos como grandes referências para a área de gestão/administração, se

posicionam autores/as nacionais em segundo plano na produção e disseminação do conhecimento em gestão/administração.

Por exemplo, o docente D9 relata que quando se trata de disciplinas que envolvam a parte de cálculo, tais como matemática, estatística ou economia, utiliza-se uma literatura importada, em sua grande maioria, de nacionalidade norte-americana. Já os docentes D1, D3, D12 e a docente D5 evidenciam que utilizam mais autores/as de nacionalidades estrangeiras, sendo a principal, norte americana, seguida de europeia, inglesa, francesa, buscando contrapor, quando possível, com autores/as nacionais.

Os estudantes E1, E3, E6 e as estudantes E4, E5, e E12 reforçam a utilização dessa literatura estrangeira em sala de aula, evidenciando que as nacionalidades de autores/as que são mais utilizados/as nas disciplinas são prioritariamente norte-americana, britânica, europeia e japonesa, relatando que a nacionalidade brasileira é pouco utilizada. Já os relatos das entrevistadas estudantes E9, E11, E13 e do entrevistado E2 indicam que o currículo do curso de administração do CAA apresenta uma grande influência estrangeira, mais especificamente dos Estados Unidos, conforme afirmam Bertero, Barros e Alcadipani (2019).

Nas entrevistas, foi possível perceber algumas exceções, como no caso da docente D2, que evidencia utilizar autores/as nacionais com produções e pesquisas relevantes. Já as docentes D10 e D14 relataram que apesar da literatura nacional ser prioridade, recorrem inevitavelmente aos/às tidos/as como clássicos internacionais da área, o que pode indicar dificuldades em desvincular-se do saber centrado no Norte Global.

Isso ocorre nos relatos da docente D11, ao falar que utiliza mais autores europeus e brasileiros, e sempre procura evitar os norte-americanos. Como também observamos nos relatos dos docentes D7, D13, D15 e da docente D6 apesar de haver esse movimento de buscar trazer autores nacionais para sala de aula, ainda há uma concentração em autores do eixo Rio-São Paulo, conforme relato do docente D15:

[...] Em sala de aula nós temos uma bibliografia que já vem pré assim como é que fala, básica, e geralmente assim **ou são brasileiros do eixo Rio-São Paulo ou são autores estrangeiros** né, e meio que depois a gente tem que ficar fazendo um esforço pra tentar fazer uma releitura deles em função da realidade onde é que nós estamos agora. Mas geralmente no meu caso são autores digamos assim, né, metade estrangeiros, metade nacionais, eu diria (entrevista em julho 2023, grifo nosso).

O que todos esses relatos tem em comum é que apesar de alguns docentes tentarem trazer para o curso uma literatura de cunho nacional, ainda fica evidente que o curso de administração possui forte influência da literatura norte americana e europeia, não se desvinculando da matriz eurocêntrica. Para Mignolo (2008), essa não desvinculação da matriz eurocêntrica hegemônica cria um padrão de poder que está naturalizado. O fato do CAA estar localizado na região do Nordeste brasileiro, e mesmo assim a maior parte da literatura, em algumas disciplinas, ser originada no Sul e Sudeste do país, lugares tidos como “mais desenvolvidos”, também é um fato que merece destaque e questionamento.

A não desvinculação da matriz eurocêntrica fica evidente também nas falas dos/as docentes e estudantes, quando estes/as relatam quais são os exemplos de organizações mais utilizados em sala de aula e em estudos de caso. A grande maioria dos estudantes – E1, E2, E3, E6 e das estudantes E4, E5, E9, E12 – evidenciou que as organizações mais utilizadas como exemplos nas disciplinas, bem como nos estudos de caso, são grandes organizações. Também foi evidenciado nos relatos das estudantes E5, E9 e do estudante E2, que quando se utilizam exemplos de organizações do Agreste, são organizações de grande e médio porte formalizadas. A estudante E9 também evidencia que as visitas técnicas são feitas em organizações formais de médio e grande porte localizadas em Caruaru ou em Recife, em sua grande maioria. Já as empresas pequenas ou informais, que constituem a maioria das organizações da região do Agreste de Pernambuco, segundo os estudantes E2, E3 e a estudante E5, não são frequentemente abordadas pelos/as docentes, sendo os/as próprios/as estudantes que as trazem como exemplo para a sala de aula, quando vão apresentar trabalhos.

Diante do exposto, podemos afirmar que a predominância de princípios e teorias americanizados, bem como de autores do eixo Rio-São Paulo e de grandes organizações como principais referências, corrobora com o que Porto-Gonçalves (2005) afirma sobre a existência da colonialidade do saber no campo da administração, uma vez que se cria uma naturalização à medida que se posicionam determinados lugares e pessoas como dominantes na produção e disseminação do conhecimento, em contraposição a outros lugares e pessoas que não possuem suas vozes ouvidas.

No que se refere aos administradores ou administradoras que são inspiração aos discentes, a maioria dos/as docentes indicou donos de micro e pequenas

empresas da região Agreste, como realça o docente D12; empresários/as do contexto em que os estudantes vivem, como realça a fala do docente D13; empresários/as de empresas familiares, conforme evidenciaram a docente D10 e o docente D12; professores e professoras do curso do CAA, como menciona as docentes D4 e D6.

Já a grande maioria dos/das estudantes relataram ter como inspiração administradores/as próximas do convívio, como evidencia o estudante E1, que tem como inspiração o seu gerente, por ele possuir uma liderança mais participativa. Já os estudantes E2 e E6 possuem como inspiração os/as administradores/as que se formaram no CAA e estão atuando no mercado em cargos de gestão, como também os que conseguiram conciliar a área acadêmica no mestrado e junto atuar no mercado como administrador/as. Já o estudante E6 e a estudante E17 informaram que possuem como inspiração não necessariamente administradores ou administradoras de formação. Já as estudantes E8 e E12 possuem como inspiração professores e professoras do CAA. O ponto de intersecção entre todos esses sujeitos que foram citados é que estão no contexto local.

Já as estudantes E10 e E5 relataram se inspirar muito em administradores/as que são CEOs de grandes organizações e multinacionais tidos como referência na área de marketing e varejo, nomeadamente Elon Musk. A referência a esse CEO e a ausência de referências locais percebidas nas falas dos entrevistados docentes D1, D3, D7, e das docentes D2, D5 e D8, nos leva a refletir sobre a colonialidade do ser, mesmo que de modo incipiente, uma vez que é um projeto que introjeta uma visão inferiorizada de si e dos outros e do lugar que vive (Maldonado-Torres, 2021). Outros temas ressaltados nas entrevistas foram o seguimento do currículo do curso de administração às exigências do Ministério da Educação e Cultura (MEC), e a desatualização deste currículo, evidenciados nos relatos dos docentes D7 e D13 e das docentes D6 e D8. Segundo os/as entrevistados/as, o currículo tem sido revisto e tem passado por reformulação.

A fala da docente D2 relata que o curso está de acordo com o que é exigido pelas diretrizes do MEC, e que já ocorreram reformulações no currículo do curso para buscar atender as demandas da sociedade, conforme se evidencia a seguir:

[...] Eu participei a pouco tempo, eu estava no núcleo docente estruturante a gente reformulou né? O PPC [Plano Pedagógico do Curso] do curso que deve logo entrar e começar [pausa curta] a ser ativado esse novo PPC que poucas disciplinas foram realmente modificadas no novo PPC do curso porque na sua maioria as disciplinas estão de acordo com o

que é exigido do conselho né, de administração, do MEC pra que um administrador se forme [...] Já é a terceira vez que é reformulado, então eu penso que o currículo aqui do CAA ele não para, não é algo estático [...]. **A gente está procurando sempre reformular pra poder atender isso** (Docente 2, entrevista em julho 2023, grifo nosso).

A fala da docente 2 reforça que o curso de administração do CAA vem se moldando às diretrizes do MEC há anos, indicando que as limitações observadas anteriormente podem ser advindas, em grande parte, da própria formatação imposta pelo órgão federal. Isso é indicado pelo docente D3, quando afirma que o curso tem um conteúdo já pré-formatado. Ele questiona a ideia de somente cumprir o que está estabelecido, ressaltando que se houvesse possibilidade de mudança, a grade curricular deveria ser elaborada em conjunto com diversos atores tais como os estudantes, os docentes, a universidade, e os agentes ao redor, agentes governamentais, mercadológicos e do terceiro setor. Ele também enfatizou que essa grade que já é pré-formatada não é uma realidade específica do CAA, mais uma realidade do Brasil enfatizando tal padronização para atender as exigências do MEC. O relato da estudante E5 também ressaltou este entendimento, indicando resquícios coloniais na formatação do curso a nível nacional.

Os docentes D9 e D12, além de reforçarem o entendimento anterior, também enfatizam que o currículo do curso de administração não atende a necessidade local. Conforme relata o docente 9 (entrevista em julho 2023, grifo nosso): “agora no que ele [currículo] se propõe a fazer dentro da normativa que lhe é imposta, eu acho que **ele atende, normativamente**. Ele não atende, no meu ver, empiricamente. Empiricamente ele não atende”. Diante do exposto, entendemos que a problemática do currículo desatualizado e que atende às exigências do MEC levantadas pelos/as entrevistados/as corrobora com o que abordam as autoras Ferreira e Marques (2016), quando afirmam que a colonialidade que se faz presente nas normativas que regem os cursos da área e nas próprias graduações de administração.

A maior parte dos/as estudantes entrevistados/as, nomeadamente as estudantes E5, E8, E9, E10, E12 e os estudantes E1, E2, informaram que existe uma carência da realidade local no currículo, visto que o curso é mais direcionado para o estudo de empresas “de fora”. O estudante E2 e a estudante E5 relatam que a realidade local recebe um enfoque maior somente quando os/as estudantes tem que apresentar trabalhos, o que os/as permite acessar suas próprias realidades. As estudantes E5, E8, E9, E10, E12 e os estudantes E1, E2, veem como um ponto

negativo a carência do curso em abordar a realidade local, visto que o contexto onde se inserem é rico e diverso, conforme aponta a estudante 9:

“[...] eu acho que isso é um empecilho porque o curso de administração ele é voltado pra região. Então a gente devia estudar a gestão como a gestão da feira, a questão do polo, a gestão que a gente pode melhorar da nossa região que a gente está vivendo aqui (Estudante 9, entrevista em julho 2023, grifo nosso).

Os/as mesmos/as estudantes mencionados acima citaram que são raríssimas as disciplinas que conseguem trazer a realidade local para o curso. Eles/as evidenciaram que os/as professores e professoras que fazem esse movimento tiveram que adaptar a literatura ao contexto local. Conforme relato do estudante E1, as organizações locais de pequeno porte e informais foram tomadas como exemplos em sala de aula por docentes que estudam o contexto local. Um exemplo foi na disciplina de microanálise, que marcou a vivência do estudante E1 conforme pode ser percebido abaixo:

E até uma questão, a gente fez um projeto de intervenção, né, [...] em algumas organizações não governamentais lá em Caruaru, na disciplina de microanálise, e na época [...] ajudou muito amplificou muito o conhecimento da gente. Pelo fato da gente ter vindo com uma base do curso de grandes empresas, grandes organizações, a gente teve dificuldade em encontrar uma solução, **que se adaptasse a pequena empresa, ao pequeno negócio, aquela tipologia de organização** (entrevista em julho 2023, grifo nosso).

Na visão dos docentes, por sua vez, os relatos D7, D9, D13, D15 e da docente D6, evidenciam a carência do contexto local no curso, visto que os mesmos relataram que utilizam como exemplos a grande empresa. Relataram também que na medida do possível tentam trazer para a sala de aula empresas locais e empresas menores, frisando que isto coloca os alunos mais próximos da realidade. Contudo, está não seria a prioridade no curso, conforme evidencia a fala do docente D9:

Então o que nós ensinamos muitas vezes é ensinar pra o aluno exemplos de empresas que ele muitas vezes não vai ter nem acesso a trabalhar nessas grandes multinacionais e **a gente esquece muito o papel da pequena empresa daquilo que é mais real ainda mais no nosso cotidiano [...]** (entrevista em julho 2023, grifo nosso).

Os docentes D12, D15 e a docente D14 informaram que existe uma preocupação por parte de alguns/algumas deles/as em abordar a realidade local. O

docente D12 enfatizou que em suas aulas aborda o contexto local e que isso, no seu caso em específico, possivelmente se deve ao fato dele ser residente em Caruaru e ter uma percepção diferenciada no sentido de poder trazer o que ele vivencia, que é a sua realidade do dia a dia para o contexto de sala de aula.

A docente D4 também informou que busca trazer em suas disciplinas a realidade local, seja por meio de artigos de autores/as da região, seja buscando convidados/as para a sala de aula que estejam pensando a administração em contexto local. A docente D11 afirma tentar, na medida do possível, abordar exemplos do contexto local, e que isso depende da disciplina, e enfatizou que utiliza mais as grandes empresas como exemplos. A docente D2 informou que busca diversificar as realidades organizacionais apresentadas, pelo fato do curso priorizar as grandes empresas, e aponta que nem todos/as os/as futuros/as administradores e administradoras que estão no contexto local vão trabalhar em grandes empresas, visto que a realidade é outra. Para ela, muitos/as discentes vão montar seu próprio negócio, uma pequena empresa, microempresa, vão trabalhar numa empresa de porte médio. Já a docente D10 informou que nas disciplinas que leciona busca trazer organizações do convívio dos/as próprios/as estudantes enquanto consumidores/as, tais como hospitais, supermercados, padarias, docerias, restaurantes.

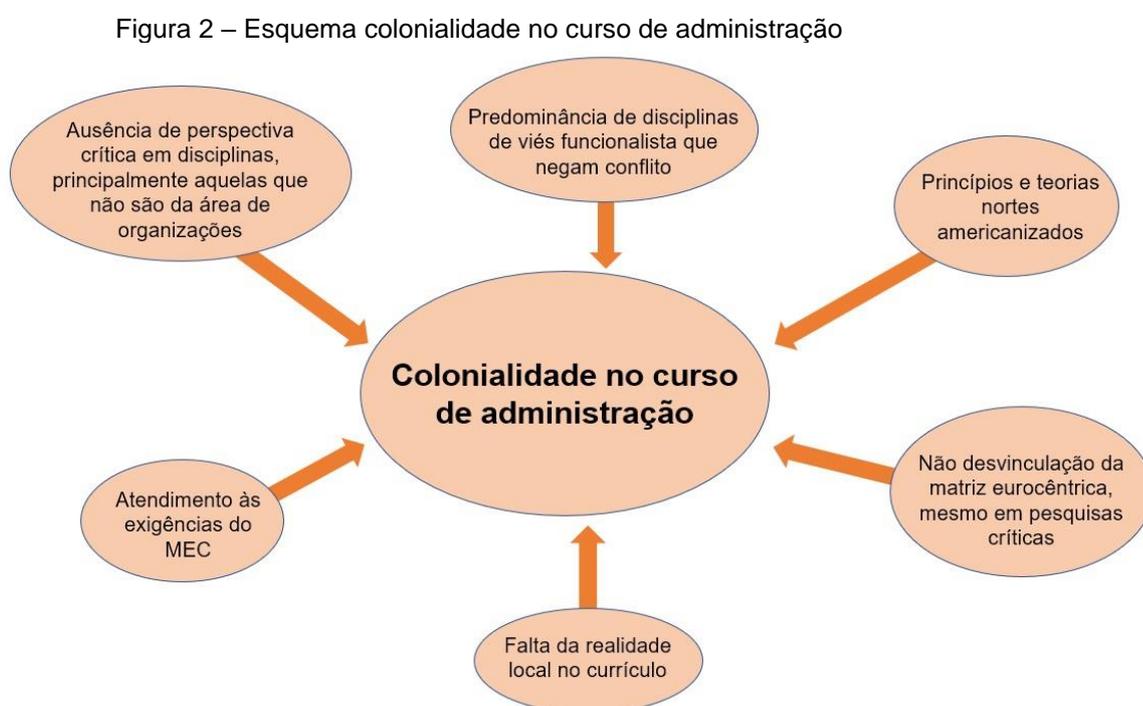
As falas dos/as entrevistados/as mencionados no parágrafo anterior corrobora com o que Castro (1981) afirma ser primordial para questionar a colonialidade presente no campo da administração: ter um enfoque não apenas em grandes organizações, mas também naquelas pequenas e médias, formais e informais, do contexto local.

Interessante destacar o relato da docente D6, que frisou que nas disciplinas que leciona no curso, a realidade local acaba ficando num contexto extremamente secundário e que a mesma utiliza exemplos de grandes organizações. A docente relatou que só refletiu sobre esta questão devido a entrevista, destacando a importância do presente estudo para que ela pudesse refletir um pouco sobre as suas práticas enquanto docente no que tange a disciplina. A fala da docente D6 corrobora com o que Silva e Santos (2022) afirmam, ao indicarem que pesquisas como esta geram reflexões importantes acerca de uma gestão/administração que englobe a realidade local nas graduações de administração.

O que se percebe, diante do exposto, é que a dificuldade em considerar o contexto local no curso de administração, evidenciada na fala de muitos/as docentes,

pode estar associada às exigências do MEC, levando à imposição de determinados conteúdos e à desconsideração do contexto local, conforme discutem atendimento às exigências do MEC Bertero *et al.* (2013)

Desta forma, podemos afirmar que a colonialidade se expressa no curso de administração do CAA através da: (i) ausência de perspectiva crítica nas disciplinas, principalmente aquelas que não são da área de organizações; (ii) predominância de disciplinas de viés funcionalista que negam conflito; (iii) princípios e teorias nortes americanizados por excelência; (iv) não desvinculação da matriz eurocêntrica, mesmo nas disciplinas tidas como críticas; (v) currículo que atende às imposições do MEC; (vi) falta da realidade local no currículo. Conforme a seguir no quadro 7.



Fonte: A autora (2023).

É possível perceber, portanto, a predominância de uma colonialidade epistêmica ou colonialidade do saber (Ibarra-Colado, 2006) no curso de administração do CAA, que se assemelha a outros cursos de administração no Brasil, devido as imposições feitas pelo MEC. Essa colonialidade epistêmica é alimentada por uma colonialidade ontológica ou colonialidade do ser, que apesar de não ter sido largamente acessada nessa pesquisa, pode ser observada na inferiorização das referências e do contexto local.

Mesmo que o curso de administração do CAA compartilhe com outros cursos do país a herança colonial, algumas especificidades podem ser observadas, como o alto distanciamento da realidade local, considerando que o Agreste de Pernambuco é formado primordialmente por pequenos negócios informais ligados à confecção, e o distanciamento da teoria utilizada pelos/as docentes, que muitas vezes advém do Sul ou Sudeste do país. Desse modo, se percebe certa naturalização de estruturas de dominação no curso em questão.

Apesar dessas constatações, o curso de administração do CAA, apresentou elementos que possibilitam tensionar esses polos hegemônicos no sentido de buscar englobar possibilidades decoloniais conforme discutido a seguir.

4.3 Pensamento de fronteira

A categoria pensamento de fronteira buscou identificar, a partir das falas dos/as entrevistados/as docentes e discentes, possibilidades decoloniais no ensino de administração do CAA.

A docente D4 relata que para buscar olhar para possibilidades mais plurais, é preciso tensionar o que a gente tem como hegemônico, assim, a mesma procura complementar em sala de aula a disseminação de estudos organizacionais de perspectiva mais crítica. Para ela, o fato da UFPE sair de Recife e vir para o interior, nos convida a olhar para essas realidades que estão fora do núcleo hegemônico.

A docente D6 enfatiza que, para além de olhar para diferentes realidades, se faz necessário entender não existe saber melhor nem pior, mas sim saberes diferentes, enfatizando que o curso de administração do CAA pode ser um espaço de diálogos entre os diferentes conhecimentos. O docente D9 evidencia que algumas disciplinas eletivas do curso buscam trazer para o centro do debate outras possibilidades de histórias, outros modos fazer gestão, outras vivências. As docentes (D4, D6 e o docente D9) também evidenciaram **uma preocupação em trazer coisas diferentes, trazer gente diferente, para poder debater em sala de aula**, contudo, enfatizaram que isso ainda é um movimento tímido por parte do curso de administração.

O docente D13 evidencia a necessidade de fazer pontes com as outras organizações, e a docente D4 realça a possibilidade de trazer mais experiências de outras organizações que não sejam empresariais nas disciplinas. O docente D13

ênfatiza que o corpo docente do curso de administração do CAA é bem preparado em termos de conhecimento científico, assim acredita que para fazer pontes com outras organizações é necessário fazer uma tradução do que se aprende na teoria para uma aplicabilidade na realidade local.

Na visão dos/as estudantes, a E8 afirmou que os eventos que aconteciam no CAA antes da pandemia, e que traziam empreendedores/as e administradores/as locais, eram muito ricos por abarcar uma diversidade de conhecimentos, histórias e saberes. Já o estudante E1 e a E11 enfatizaram a importância de estudos de caso que abordem organizações do contexto periférico local, que tratem de assuntos e problematizações das dinâmicas locais e que englobem as organizações formais e informais, como também ressalta a estudante E15.

Essa questão levantada pelos/as entrevistados/as sobre a preocupação em abordar e debater com pessoas e organizações diferentes em sala de aula corrobora com o que discutem Dussel e Ibarra-Colado (2006) e Mignolo (2012), visto que, para eles, são primordiais outras formas de pensar, adotando um caminho pluriversal nas fronteiras de diferentes cosmovisões, para se buscar superar a diferença colonial.

Outro ponto interessante destacado pelos docentes D3, D15 e pelas docentes D2, D4 é que **os TCCs possibilitam um olhar para casos da realidade local**, uma vez que os objetos de estudo e sujeitos da pesquisa são, geralmente, as organizações ou negócios da dinâmica local. Os TCCs possibilitam um diálogo entre o conhecimento teórico e empírico, como enfatiza a docente D2. O docente D15 reforça que não esse diálogo com o contexto local inevitavelmente acontece no curso, se não for via professor, é via estudante.

Acreditamos que é por meio dessa união entre conhecimento teórico e empírico que se tece um espaço de coexistência entre conhecimentos dominantes e conhecimentos subalternos possibilitando olhar para outras cosmovisões pliversais, como discutem Mignolo (2008) e Walsh (2019).

Outro destaque presente nos relatos das entrevistadas docentes D4, D10 e o estudante E2 é que **o mestrado do PPGIC contribui para aproximar as pesquisas das dinâmicas locais**. Como evidencia a docente D10, “o estreitamento entre o curso de administração do CAA e o mestrado do Programa de Pós-Graduação em Gestão, Inovação e Consumo (PPGIC), permite olhar para as demandas locais e explorar possibilidades de gestão”. A docente D4 ressalta que “o próprio projeto pedagógico de aprovação do PPGIC no *campus* do Centro Acadêmico do Agreste contou com a

ênfase local” e frisa que “as linhas de pesquisa do PPGIC trazem elementos das especificidades, das histórias, dos modos outros de fazer gestão, da realidade local, vistos nas próprias dissertações que vão sendo construídas no programa”. A docente D10 complementa que o mestrado do PPGIC possui papel importante no desenvolvimento de pesquisadores/as e estudiosos/as da administração relacionados às dinâmicas locais. O estudante E2 enfatizou que “o mestrado do PPGIC possui o olhar para pesquisas no contexto local” frisando que são pontos “fora da curva”, ou seja, pouco encontrados em outros programas de pós graduação no país.

A importância de programas de pós graduação como o PPGIC, aproximarem as pesquisas das dinâmicas locais corrobora com o que Silva e Santos (2022) afirmam sobre a urgente necessidade de olhar para organizações outras e seus modos de fazer gestão peculiares, de modo a reconhecer saberes e práticas em contextos locais historicamente desvalorizados.

Os **grupos de pesquisa e extensão** também surgem nas falas dos/as entrevistados/as com o propósito de aproximar o curso de administração do contexto local. Conforme realça a docente D6, “existe um esforço, de alguns professores e professoras que fazem parte de grupos de pesquisa e extensão, de tentar compreender e estudar a dinâmica da realidade local, por meio de abordagem científica”. Os docentes D1 e D13 afirmam que a extensão consegue unir as pontes e firmar relações entre universidade e a sociedade, e a pesquisa pode contribuir com isso e deve estar junto com a extensão e com o ensino. Isso é reforçado no relato da estudante abaixo:

Sim participei tanto de projeto de extensão como projeto de pesquisa e assim sem sombra de dúvida esses projetos eles fizeram parte da minha formação. **Eu acredito que eles tiveram até mais impacto do que algumas discussões em sala de aula** (Estudante 16, entrevista em julho 2023, grifo nosso).

As estudantes E4, E12, E16 e o estudante E2 informaram que participaram de grupos de pesquisa ou extensão durante a graduação, o que lhes possibilitou ter um olhar mais crítico para as teorias e conhecerem outras formas de gestão e outros tipos de organizações que fogem do padrão hegemônico da administração, além de desenvolverem um olhar científico para o contexto local.

Alguns grupos foram mencionados pelos/as estudantes entrevistados/as, como o Grupo de Estudos e Intervenções do Agreste (GEIA), citado por E2 e E12, que é um

grupo de pesquisa onde eles/as tiveram conhecimento das discussões sobre as dinâmicas locais, por meio de debates sobre as pesquisas que cada docente do grupo estava desenvolvendo junto a estudantes, bem como por meio de debates sobre os textos e idas a campo.

O estudante E2 também participou do Grupo Vivências, que é um Grupo de extensão e pesquisa, e relatou que “também houve uma aproximação com o contexto local por meio das histórias compartilhadas pelos indivíduos ao longo dos encontros do grupo de extensão”. A estudante E12 também participou do GAMA, que é um Grupo de Gestão Ambiental Avançada, ressaltando que também houve uma aproximação do contexto local direcionada a sustentabilidade.

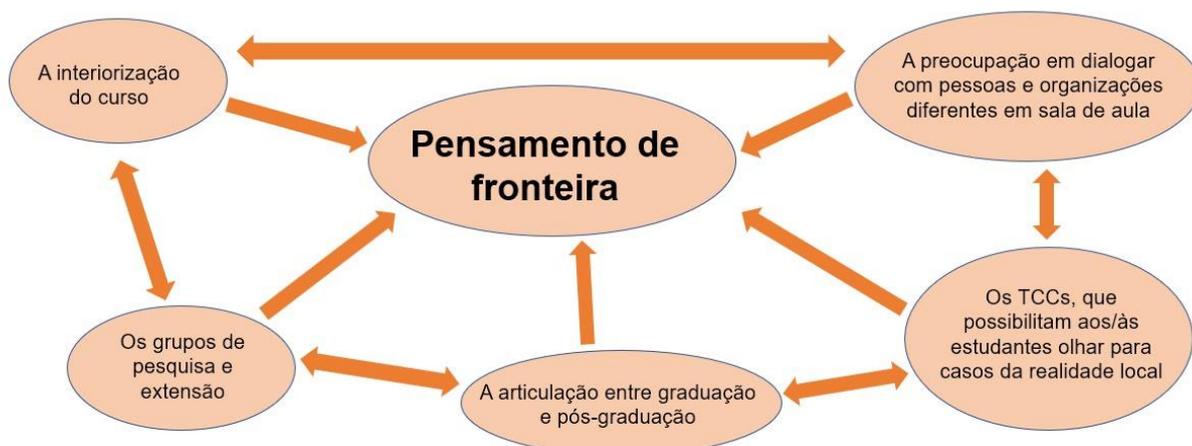
A estudante E16, estudante de graduação, falou que foi primordial ter participado tanto de projeto de extensão como grupo de pesquisa, visto que isso a possibilitou vivenciar novas realidades, conhecer outras visões de mundo possíveis e, a partir disso, se tornar mais crítica com relação a algumas teorias que estudava em sala de aula.

Os grupos de pesquisa e extensão mencionados refletem a realidade do CAA ao se aproximarem das especificidades locais, possibilitando um espaço de trocas plurais. As possibilidades de trocas e diálogos entre o curso de administração e o contexto local, proporcionadas pelos grupos de pesquisa e extensão, nos faz refletir sobre a importância da interculturalidade, conceito discutido por Walsh (2019), que permite o diálogo com o pensamento outro que surge a partir do *lócus* de enunciação subalterna. Assim, por meio dos grupos de pesquisa e extensão, os/as estudantes podem desenvolver o olhar sensível para esse pensamento outro, possibilitando o conhecimento e o reconhecimento de outras formas de gestão a partir do *lócus* de enunciação subalternizado, e conseqüentemente trazendo um posicionamento decolonial de reconhecer e compreender a pluralidade no fazer gestão. Ressalta-se, entretanto, que essa construção só é possível quando o conhecimento científico não se coloca como mais importante, mas como um saber útil, que se une a outros na realidade social.

Desta forma, foi possível identificar pistas decoloniais no curso de administração do CAA, a partir de um pensamento de fronteira que se evidencia: (i) na interiorização do curso; (ii) na preocupação em dialogar com pessoas e organizações diferentes em sala de aula; (iii) nos TCCs, que possibilitam aos/às estudantes olhar para casos da realidade local; (iv) na articulação entre graduação e

pós-graduação; (v) nos grupos de pesquisa e extensão. Conforme esquema abaixo no quadro 8.

Quadro 3 – Esquema pistas decoloniais no curso de administração



Fonte: A autora (2023).

O que todos esses pontos tem em comum com a temática do pensamento de fronteira é a possibilidade de germinar sementes para um outro pensamento, que não seja predominantemente dominante, mas que possibilite o diálogo de conhecimentos do Sul e do Norte Global, a partir do lócus de enunciação subalterna, nomeadamente, o Agreste de Pernambuco.

5 CONCLUSÕES

Esta pesquisa teve como pergunta: como o ensino de administração do Centro Acadêmico do Agreste (CAA) reproduz a colonialidade? O objetivo da pesquisa foi analisar como o ensino de administração do CAA reproduz a colonialidade. Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa de finalidade exploratória, com entrevistas realizadas com 16 docentes e 17 estudantes. Foram identificados os seguintes pontos a seguir que evidenciam a reprodução da colonialidade no curso de administração do CAA/UFPE: (i) ausência de perspectiva crítica em disciplinas, principalmente aquelas que não são da área de organizações; (ii) predominância de disciplinas de viés funcionalista que negam conflito; (iii) princípios e teorias nortes americanizados; (iv) não desvinculação da matriz eurocêntrica, mesmo em pesquisas críticas; (v) atendimento às exigências do MEC e; (vi) falta da realidade local no currículo.

Estes elementos, identificados a partir da análise do material empírico do campo, evidenciam forte atendimento às exigências do MEC e presença da colonialidade do saber, reconhecida como a dimensão epistemológica da colonialidade do poder. Neste sentido, a presente pesquisa contribui para questionar as práticas naturalizadas e as regras do jogo impostas ao curso de administração, evidenciando que tais regras podem ser prejudiciais aos/às estudantes que não se reconhecem no curso, por não enxergarem nele possibilidades de intervir na realidade.

Por outro lado, a análise dos dados também permitiu observar aquilo que a literatura decolonial chama de pensamento de fronteira, que permite trilhar caminhos decoloniais, como: (i) a interiorização do curso; (ii) a preocupação em dialogar com pessoas e organizações diferentes em sala de aula; (iii) os TCCs, que possibilitam aos/às estudantes olhar para casos da realidade local; (iv) a articulação entre graduação e pós-graduação; (v) os grupos de pesquisa e extensão. Assim, observamos que estas são possibilidades que remetem à noção de interculturalidade, devido à premissa de diálogo inerente. Também vale salientar que as pistas decoloniais identificadas são geralmente possibilidades que estão em atividades extras a serem desempenhadas pelos estudantes. Quando se olha para a grade do curso, ainda são tímidos movimentos que trazem o pensamento de fronteira, o pensamento outro e a interculturalidade para a sala de aula, buscando tensionar o que é hegemônico, fazendo com que o estudante se posicione a partir do seu lugar de

enunciação. Ressaltamos, contudo, que não compreendemos que essa é uma responsabilidade somente do docente, mas deve ser algo incentivado pela instituição e pelos órgãos que regulamentam o curso.

Dentre as limitações podemos destacar o período de desenvolvimento da pesquisa não permitiu um olhar para uma análise histórica e documental. Diante disso, para pesquisas futuras, sugerimos o desenvolvimento de investigações com órgãos que regulamentam o curso de administração no Brasil, com o intuito de compreender as principais dificuldades em promover conteúdos mais questionadores e críticos, alinhados ao desenvolvimento histórico e social brasileiro.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Márcio Moutinho; FARIA, Alexandre. Em defesa da opção decolonial em administração/gestão. **Cadernos Ebape**. br, v. 15, p. 914-929, 2017.

ALCADIPANI, Rafael; BERTERO, Carlos Osmar. Uma escola Norte-Americana no Ultramar uma historiografia da EAESP. **Revista de Administração de Empresas**, v. 54, n. 2, p. 154-169, 2014.

ALCADIPANI, Rafael; FARIA, Alex. Fighting Latin American marginality in “international” business. **Critical Perspectives on International Business**, v. 10, n. 1/2, p. 107-117, 2014.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**, p. 89-117, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições, v. 70, p. 229, 2011.
BERTERO, Carlos Osmar *et al.* Os desafios da produção de conhecimento em administração no Brasil. **Cadernos Ebape**. Br, v. 11, n. 1, p. 181-196, 2013.

BERTERO, Carlos Osmar; BARROS, Amon; ALCADIPANI, Rafael. Missionários americanos na Bahia: O bacharelado em administração da Escola de Administração da UFBA. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 17, p. 144-155, 2019.

BRASIL. **Decreto n. 6.096, 24 de abril de 2007**. Instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 9 abr. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>. Acesso em: 9 abr. 2023.

BRASIL. Resolução nº 5, de 14 de outubro de 2021. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração**. MEC: Brasília - DF, 2021.

CARVALHO FILHO, Valério; IPIRANGA, Ana Sílvia Rocha; FARIA, Alexandre de A. (De) Colonialidade na educação em administração: Explorando limites e possibilidades. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 25, n. 47, p. 1-34, 2017.

CASTRO, Cláudio de Moura. O ensino da administração e seus dilemas: notas para debate. **Revista de Administração de Empresas**, v. 21, p. 58-61, 1981.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. *In*: LANDER, Edgardo. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur,

CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/> . Acesso em: 15 jun. 2023.

COUTO, Felipe Fróes; HONORATO, Bruno Eduardo Freitas; SILVA, Everton Rodrigues da. Organizações outras: diálogos entre a teoria da prática e a abordagem decolonial de Dussel. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 23, p. 249-267, 2019.

DA SILVA, Ítalo; DIAS, Pâmela Karolina; DOS SANTOS, Elisabeth Cavalcante. Gestão, história decolonial e literatura: Macunaíma como personagem antropofágico para (re)pensarmos a crítica nos Estudos Organizacionais. **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa**, v. 20, n. 4, p. 683-714, 2021.

DA SILVA, Rosana Oliveira et al. Josué de Castro e a colonialidade do poder, do ser e do saber: uma contribuição para a opção decolonial em estudos organizacionais. **Sociedade, Contabilidade e Gestão**, v. 15, n. 1, p. 41-60, 2020.

DUARTE, Márcia de Freitas. “The One Best Way” Repensando a difusão do management e seus impactos em decisões na carreira acadêmica em administração. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 18, p. 877-890, 2021.

DUSSEL, Enrique. Transmodernity and interculturality: An interpretation from the perspective of philosophy of liberation. **Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World**, v. 1, n. 3, 2012.

DUSSEL, Enrique; IBARRA-COLADO, Eduardo. Globalization, organization and the ethics of liberation. **Organization**, v. 13, n. 4, p. 489-508, 2006.

FERREIRA, Alini Gomes; MARQUES, Anne Alexandra Michaello. O ensino de administração em Universidades Federais: Uma perspectiva a partir da análise dos currículos dos cursos de graduação das Universidades do RS. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais**, 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 518. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/epistemologias_do_sul_boaventura.pdf . Acesso em: 23 out. 2022.

IBARRA-COLADO, Eduardo. Organization studies and epistemic coloniality in Latin America: thinking otherness from the margins. **Organization**, v. 13, n. 4, p. 463-488, 2006.

LANDER, Edgardo. **Eurocentrismo Y Ciencias Sociales: Perspectivas Latinoamericanas**. CLACSO, 2000.

LOUREDO, Fábio; OLIVEIRA, Thiago. Administração desnordeada? Uma revisão sistemática sobre a perspectiva decolonial e os estudos em organizações. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 2, p. e10411225378-e10411225378, 2022.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, v. 22, p. 935-952, 2014.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Introducción a diez tesis sobre colonialidad y decolonialidad. *In: **Descolonizar las ciencias sociales y las humanidades: Perspectivas desde Andalucía y el sur de Europa**. Universidad de Granada, 2021. p. 75-106.*

MALDONADO-TORRES, Nelson. On the coloniality of being: Contributions to the development of a concept. **Cultural studies**, v. 21, n. 2-3, p. 240-270, 2007. Disponível, em: <http://www.tandf.co.uk/journals>. Acesso em: 13 de ago. de 2023.

MIGNOLO, Walter D. A geopolítica do conhecimento e a diferença colonial. **Revista lusófona de educação**, v. 48, n. 48, 2020.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 34, n. 1, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter. **Local histories/global designs: Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking**. Princeton University Press, 2012.

MIGNOLO, Walter D. The Decolonial Option. *In: MIGNOLO, Walter D.; WALSH, Catherine. **On decoloniality: Concepts, analytics, praxis**. Duke University Press, 2018.*

MISOCZKY, Maria Ceci. Sobre o centro, a crítica e a busca da liberdade na práxis acadêmica. **Cadernos EBAPE**. BR, v. 4, p. 01-13, 2006.

NICOLINI, Alexandre. Qual será o futuro das fábricas de administradores? **Revista de Administração de Empresas**, v. 43, n. 2, p. 44-54, 2003.

PINTO, Vera Regina Ramos; JUNIOR, Mario Divo Motter. Uma abordagem histórica sobre o ensino da Administração no Brasil. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 6, n. 4, p. 1-28, 2012.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em português. *In: LANDER, Edgardo. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>. Acesso em: 15 jun. 2023.*

QUIJANO, Aníbal et al. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. Buenos Aires: clacso, 2000.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. **Contextualizaciones latinoamericanas**, v. 2, n. 5, 2015.

SILVA, Ítalo da; SANTOS, Elisabeth Cavalcante dos. Narrativa histórica, decolonialidade e polifonia nos estudos em gestão: uma abordagem teórico-metodológica. **BBR. Brazilian Business Review**, v. 18, p. 679-699, 2022.

UFPE. Centro Acadêmico do Agreste (CAA), [s.d.] c2023. Disponível em: <https://www.ufpe.br/caa> . Acesso em: 09 abr. 2023.

UFPE. Curso de Administração – Bacharelado. (CAA), [s.d.] c2023. Disponível em: <https://www.ufpe.br/administracao-bacharelado-cao> . Acesso em: 09 abr. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE. Núcleo de Gestão. **Curso de Administração Projeto Pedagógico de Curso**. Caruaru, 2010. Disponível em: <https://www.ufpe.br/administracao-bacharelado-cao> . Acesso em: 4 jul. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS. Departamento de Ciências Administrativas. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Administração**. Recife, 2012. Disponível em: <https://www.ufpe.br/administracao-bacharelado-ccsa> . Acesso em: 15 set. 2023.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas**, v. 5, n. 1, 2019.

WALSH, Catherine. Decoloniality in/as Praxis. *In*: MIGNOLO, Walter D.; WALSH, Catherine. **On decoloniality: Concepts, analytics, praxis**. Duke University Press, 2018.

WANDERLEY, Sergio. Estudos organizacionais, (des) colonialidade e estudos da dependência: as contribuições da Cepal. **Cadernos Ebape. br**, v. 13, p. 237-255, 2015.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada docente

1. Qual a sua área de estudos?
2. Qual a sua formação acadêmica e profissional?
3. Quais disciplinas no curso de administração do CAA você ministra atualmente?
4. Há quanto tempo está como docente no curso de administração do CAA?
5. Quais princípios da administração você acredita que devem ser ensinados aos estudantes?
6. De onde (ou de que contexto) vem esses princípios?
7. Qual a sua opinião sobre o currículo do curso de administração do CAA/UFPE?
8. Quem são os administradores ou administradoras servem de inspiração para os discentes?
9. Por que eles/elas devem servir de inspiração para estudantes?
10. Qual a história desses ou dessas profissionais?
11. Quem são e quais as origens dos autores ou autoras que você mais utiliza em sala de aula?
12. Qual a língua das referências que você mais utiliza em sala de aula?
13. Você costuma utilizar exemplos de organizações em sala de aula? De quais organizações?

14. Quais os critérios para as metodologias (estudo de caso, exercícios...) você utiliza?

15. Quais os critérios que você utiliza para selecionar/escolher a literatura que é dada em sala de aula?

16. Qual a sua avaliação sobre o curso de administração do CAA (pontos positivos e negativos).

17. Quais os principais desafios para sanar os pontos negativos?

18. Como você acha que a realidade local é tratada no curso de administração do CAA/UFPE? Se sim, como? Se não, por que isso acontece?

19. Você acha que o conhecimento científico ensinado no curso de administração do CAA/UFPE, atende às necessidades profissionais na região? Se não, como resolvereste problema?

20. Para além da pesquisa você possui experiência em projetos de extensão? Se sim quais projetos desenvolveu ou desenvolve.

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada discente

1. Qual a sua cidade de origem?
2. Como você se descreve em termos identitários (gênero, raça, classe etc.)?
3. Está em qual período?
4. Trabalha? Onde? Em que área?
5. Quais princípios da administração você aprendeu ao longo do curso e julga mais importantes?
6. De onde vem esses princípios?
7. Qual a sua opinião sobre o currículo do curso de administração do CAA/UFPE?
8. Quem são os administradores ou administradoras mais mencionadas como modelo no curso de administração do CAA?
9. Quem são seus modelos de administrador ou administradora? Por que?
10. Qual a história desses ou dessas profissionais?
11. Quais as origens dos principais autores/autoras usadas como referência nas disciplinas que você cursou?
12. Quais organizações mais utilizadas como exemplos nas disciplinas que você cursou?
13. Você acha que é necessário mudar algo no curso de administração do CAA/UFPE? O que?
14. Como isso poderia ser feito?

15. Quais os principais desafios para que essas mudanças sejam feitas?

16. Você acha que a realidade local é devidamente contemplada no curso de administração do CAA/UFPE? Se sim, como? Se não, por que isso acontece?

17. Você acha que o conhecimento científico ensinado no curso de administração do CAA/UFPE, atende às necessidades profissionais na região? Se não, como resolver este problema?

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma entrevista. Caso você não queira participar, não há problema algum. Você não precisa me explicar porque, e não haverá nenhum tipo de punição por isso. Para confirmar sua participação você precisará ler todo este documento e depois assinar o consentimento de participação correspondente no final dele. Este documento se chama TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). Nele estão contidas as principais informações sobre o estudo, objetivos, metodologias, riscos e benefícios, dentre outras ponderações.

Este TCLE se refere a entrevista gravada para o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), do curso de Administração do Centro Acadêmico do Agreste. A orientadora é a Prof^a. Dr^a. Elisabeth Cavalcante dos Santos, que atualmente está pós-doutoranda. O objetivo desta pesquisa é **“analisar se e como o ensino de administração do CAA reproduz a colonialidade”**.

Destaco que:

- I. Os/As entrevistados não serão identificados.
- II. Você poderá solicitar às pesquisadoras do estudo uma versão deste documento a qualquer momento por um dos e-mails registrados no final deste termo.
- III. Você não será remunerado/a, visto que sua participação nesta entrevista é de caráter voluntária. Como também não terá nenhuma despesa.
- IV. A entrevista não possui nenhum risco aos/às entrevistados/as.
- V. Quando o trabalho estiver publicado enviaremos aos/às entrevistados/as.

Para qualquer dúvida no tocante a entrevista, você poderá encaminhar um e-mail, a qualquer momento, para: irailma.pereira@ufpe.br, que está estudante do curso de administração do CAA/UFPE; ou elisabeth.csantos@ufpe.br, professora do curso de administração do CAA/UFPE.

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu, _____, declaro que li e estou de acordo em participar voluntariamente da entrevista. A pesquisadora

me garantiu que poderei sair da pesquisa a qualquer momento, sem dar nenhuma explicação, e que esta decisão não me trará nenhum tipo de penalidade.

Caruaru, ____de _____ 2023.