



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM ADMINISTRAÇÃO

VALÉRIO CARVALHO FILHO

**PELA EXPANSÃO DO MUNDO EM ADMINISTRAÇÃO – REFLEXÕES SOBRE O
CURSO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA DA UNIVERSIDADE INTERNACIONAL
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA**

FORTALEZA – CEARÁ

2016

VALÉRIO CARVALHO FILHO

PELA EXPANSÃO DO MUNDO EM ADMINISTRAÇÃO – REFLEXÕES SOBRE O
CURSO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA DA UNIVERSIDADE INTERNACIONAL DA
LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Administração do Programa de Pós-Graduação em Administração do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Administração. Área de Concentração: Gestão e Estudos Organizacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Silvia Rocha Ipiranga

Co-orientador: Prof. Dr. Alexandre de Almeida Faria

FORTALEZA – CEARÁ

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Carvalho Filho, Valério.

Pela expansão do mundo em administração ? reflexões sobre o Curso de Administração Pública da Universidade Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira [recurso eletrônico] / Valério Carvalho Filho. - 2016.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 99 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Mestrado Acadêmico em Administração, Fortaleza, 2016.

Área de concentração: Gestão e Estudos Organizacionais.

Orientação: Prof.ª Dra. Ana Silvia Rocha Ipiranga.

Coorientação: Prof. Dr. Alexandre de Almeida Faria.

1. Interculturalidade. 2. Decolonialidade. 3. Administração. 4. Unilab. I. Título.



Governo do Estado do Ceará
Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior
Universidade Estadual do Ceará - UECE
Centro de Estudos Sociais Aplicados - CESA



ATA DE DEFESA DA DISSERTAÇÃO DO (A) ALUNO(A) Valério Carvalho Filho – DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM GESTÃO, ORGANIZAÇÕES E AMBIENTES.....

Realizou-se no dia 31/03/2016 no Centro de Estudos Sociais Aplicados / CESA a apresentação, avaliação e julgamento da dissertação de Mestrado em Administração – Área de Concentração em Gestão, Organizações e Ambientes do(a) aluno(a) Valério Carvalho Filho, intitulada “PELA EXPANSÃO DO MUNDO EM ADMINISTRAÇÃO - REFLEXÕES SOBRE O CURSO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA DA UNIVERSIDADE INTERNACIONAL DA INTEGRAÇÃO DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA.”

Conforme determinação da Portaria nº 07/2016 – PPGA foi designada banca examinadora sob a presidência do(a) Prof. Drª Ana Silva Rocha Ipiranga, para procederem à avaliação e julgamento do trabalho apresentado, dentro das normas estabelecidas para os Cursos *stricto sensu* desta Universidade.

PARECER DA BANCA EXAMINADORA:

Os membros da banca apontaram um conjunto de sugestões de melhorias sobre forma e conteúdo do trabalho. As sugestões serão incorporadas ao trabalho final.

NOTA: 9,5 (nove e meio)

ASSINATURA DOS MEMBROS DA BANCA EXAMINADORA:

Ana Silva Rocha Ipiranga
 Prof. Drª Ana Silva Rocha Ipiranga – Presidente

Ana Cristina B. dos Santos
 Prof. Drª. Ana Cristina Batista dos Santos

Fábio Freitas Schiling Marquesan
 Prof. Dr. Fábio Freitas Schiling Marquesan

Alexandre de Almeida Faria
 Prof. Dr. Alexandre de Almeida Faria

A minha mãe, Maria Cardoso de Souza, por me mostrar o que é o amor e por me levar a refletir sobre o que realmente é ser bom de coração.

AGRADECIMENTOS

A Deus por bendizer todos os dias da minha vida.

RESUMO

Este estudo considerou o contexto da Universidade Internacional da Integração da Lusofonia Afro-Basileira (Unilab) com foco principal para desafiar a subalternização de saberes em termos gerais e, em termos específicos, a refundação de um espaço epistemológico pluriversal em Administração Pública. Como questão norteadora da pesquisa considerou-se: Até que ponto a experiência da Unilab contribui para a decolonização de práticas e conhecimentos em Administração? O principal objetivo é compreender a relação entre práticas interculturais e a decolonização de conhecimentos em Administração no contexto da Unilab. A metodologia de natureza qualitativa baseou-se na análise de discursos históricos compilados em uma ampla base documental e entrevistas de diversos sujeitos, entre professores, estudantes e gestores acadêmicos atuantes na Unilab. A análise dos discursos documentais e das narrativas dos entrevistados relativos às práticas interculturais e de decolonização de conhecimentos no contexto do curso de Administração Pública da Unilab foram sintetizados entre as seguintes categorias: produção de não-existências, passados presentes e latências conflitivas em favor da expansão do mundo em Administração. Ainda que as práticas de ensino, pesquisa e extensão relacionadas ao curso de Administração Pública da Unilab sejam consideravelmente baseadas em um legado epistemológico universalista, certas práticas que parecem emergir do invisível iluminam expectativas e possibilidades para novas formas de emancipação social e reconstrução de uma nova proposta no ensino de Administração, transformando ausências em presenças e impossíveis em possíveis.

Palavras-chave: Interculturalidade. Decolonialidade. Administração. Unilab.

ABSTRACT

This research considered the context of the University of International Integration of the Afro-Brazilian Lusophony (Unilab) with a main focus to challenge the subjection of knowledge in general and, specifically, the refoundation of an epistemological pluriversal space in Public Administration. The guiding question of this research was: to what extent the experience of Unilab contributes to the decolonization of practices and knowledge in Administration? The main objective is to understand the relationship between intercultural practices and the decolonization of knowledge in Administration in the context of Unilab. The qualitative methodology was based on analysis of historical speeches compiled into a broad documentary base and interviews of various subjects, such as professors, students and academic managers active in Unilab. The analysis of the documentary and the narrative discourses of respondents were synthesized into the following categories: production of non-existences, present pasts and controversial latencies in favor of the expansion of the word in Administration as a science. Although the practices regarding teaching, research and extension related to the Public Administration course of Unilab are considerably based on epistemological universalist legacy, certain practices that seem to emerge from the invisible light expectations and possibilities for new forms of social emancipation and reconstruction of a new proposal on teaching Administration, turning absences into presences and impossible into possible.

Keywords: Interculturality. Decoloniality. Administration. Unilab.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Trabalhos sobre práticas decoloniais	25
Tabela 2 - Tipos de multiculturalismos segundo Stuart Hall	37
Tabela 3 - Tipos de multiculturalismos segundo Peter McLaren	38
Tabela 4 - Tipos de multiculturalismos segundo Boaventura de Sousa Santos	39
Tabela 5 - Tipos de multiculturalismos segundo Vera Maria Candau	40
Tabela 6 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	44
Tabela 7 - Corpus documental da pesquisa	46
Tabela 8 - Momentos da formação acadêmica na Unilab	64
Tabela 9 - Projetos de pesquisa no instituto de ciências sociais aplicadas.....	73
Tabela 10 - Projetos de extensão na Unilab e a perspectiva intercultural	79

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	O NASCIMENTO DE UMA NOVA EPISTEMOLOGIA E AS PRÁTICAS DECOLONIAIS.....	17
3	PRÁTICAS DECOLONIAIS NO CONTEXTO DA ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL	28
4	MULTICULTURALISMO, INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO.....	36
5	CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	44
6	RESULTADOS	48
6.1	FUNDAÇÃO DA UNILAB E DO SEU CURSO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA	48
6.1.1	Internacionalização	48
6.1.2	Cooperação sul-sul e a UNILAB	51
6.1.3	Parcerias estratégicas, CPLP E UNILAB	55
6.2	INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E A UNILAB	56
6.3	TRANSFORMAÇÕES NA SOCIEDADE BRASILEIRA E A UNILAB	61
6.4	A HISTÓRIA DA UNILAB EM DATAS E NÚMEROS	62
6.5	A CRIAÇÃO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA	64
6.6	PRODUÇÃO DE NÃO-EXISTÊNCIAS	67
6.7	PASSADOS PRESENTES.....	74
7	A FAVOR DA EXPANSÃO DO MUNDO EM ADMINISTRAÇÃO	78
8	(DES)ATANDO OS NÓS.....	84
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
	REFERÊNCIAS	91

1 INTRODUÇÃO

Nesse estudo, toma-se a posição de que há um prejuízo histórico no campo do conhecimento dado o fato de que a superioridade assumida pela epistemologia do Centro – Europa e Estados Unidos – subalterniza e muitas vezes silencia saberes “outros” em função do padrão mundial do poder capitalista, que se funda na imposição de uma hierarquização racial/étnica da população mundial, inferiorizando grupos humanos que estão fora desse Centro, reprimindo outras formas de produção de conhecimento, como, por exemplo, o legado intelectual afro e indígena, reduzindo-os a categorias de primitivos (QUIJANO, 2007).

Aqui se assume também a opção pela superação desse tipo de pensamento que se apresenta superior através de reflexões sobre propostas no âmbito da educação que envolvem a interculturalidade (WALSH, 2007) como uma alternativa para a Universidade, a fim de possibilitar a esta a refundação de si como um espaço epistemicamente pluriversal de compartilhamento, sem a sobreposição ou subalternização de saberes (MIGNOLO, 2003).

Para Mignolo (2005), desde o momento da conquista ibérica do continente americano até os dias atuais, o pensamento hegemônico concebe a verdade apenas a partir de seu ponto de vista, buscando reduzir a compreensão do mundo à compreensão ocidental de mundo em nome de uma razão civilizadora (SANTOS, 2002), esquecendo-se de trazer à tona a realidade conflitiva que surge com o modelo de organização colonial do mundo, que omite e marginaliza outras narrativas que ameacem ou desobedeçam ao caráter universal e “radicalmente excludente” da experiência capitalista. (LANDER, 2005, p.10).

No entanto, embora o Centro se empenhe em manter a maneira colonial de organização global, o pensamento social na América Latina mostra uma vocação para a busca de formas alternativas de concepções sobre sua posição e sua importância no campo dos conhecimentos, “questionando-se o caráter colonial/eurocêntrico dos saberes sociais sobre o continente, o regime de separações que lhes servem de fundamento, e a ideia mesma da modernidade como modelo civilizatório universal” (LANDER, 2005, p.15). É justamente sobre uma inquietação com o “outro lado da modernidade”, seu lado obscuro, que o Pensamento Decolonial¹ constrói sua base teórica (MIGNOLO, 2005 p.35).

¹ Preferiu-se utilizar o termo “decolonial” e não “descolonial”. O conceito em inglês é decoloniality; sobre esse termo existe um consenso entre os autores vinculados a essa perspectiva de estudo. Já com relação à tradução para espanhol e português não há uma posição unânime. Entretanto, preferimos o termo decolonial, pelos mesmos motivos que Walsh (2009, p. 15-16). A autora prefere utilizar o termo “decolonial”, suprimindo o “s” para marcar uma distinção com o significado de descolonizar em seu sentido clássico. Deste modo quer salientar que a intenção não é desfazer o colonial ou revertê-lo, ou seja, superar o momento colonial pelo momento pós-colonial. A intenção é provocar um posicionamento contínuo de transgredir e insurgir. O decolonial implica, portanto, uma luta contínua.

Um dos conceitos chave do Pensamento Decolonial é a Colonialidade (QUIJANO; 1992). A ideia de colonialidade pode ser resumida como as estruturas de poder que se enraizaram na América Latina como forma de permanente dominação dos países centrais sobre os periféricos, independentemente do fim das relações políticas de soberania de uma nação sobre outra, ou seja, mesmo com a independência das antigas colônias, a colonialidade continua operando em um padrão mundial de poder, tendo implicações políticas, culturais, econômicas e epistêmicas, mantendo e até mesmo agravando o quadro de organização colonial do mundo através de relações de dependência baseadas na hierarquia de povos; no controle e exploração do trabalho, da natureza e dos meios de produção; na dominação dos meios e formas de conhecimento; e no controle da autoridade e seus instrumentos de coerção (QUIJANO, 2005).

Quijano (2005) e Porto-Gonçalves (2005) aprofundam esse debate e falam de uma forma de colonialidade específica, a do saber, argumentando que através de um legado epistemológico centralizado, que se apresenta como universal, o atual sistema científico impede a compreensão do mundo periférico a partir de realidades próprias e fundamentadas em epistemes que sejam desenvolvidas a partir de si, gerando, dessa forma, uma disfunção geopolítica do conhecimento, onde a máquina europeia e norte-americana têm monopólio sobre o que é ciência ou não, sobre o conhecimento superior ou inferior, sobre o que é de qualidade e o que não é.

Walsh (2007, p. 28) situa essa questão na contemporaneidade como sendo uma questão relacionada à *“geopolítica dominante actual, a la concepción única, globalizada y universal del mundo, gobernada por la primacía total del mercado y de la cosmovisión (neo)liberal y como parte de Ella por un orden político, económico y social”*.

A autora vai além e fala de uma *“orden de conocimiento”* e que o problema da organização colonial do mundo pode ser pensado também a partir da perspectiva educacional, pois a instituição “educação” tem contribuído para a colonização das mentes e para o fortalecimento da ideia de hierarquias e capacidades para o Saber: a ordem do conhecimento, sendo um braço ativo da ordem maior - a neoliberal-, age através de um discurso que transmite a noção de que *“la ciencia y la epistemología son singulares, objetivas y neutrales, y que cierta gente es más apta para pensar que otras”* (WALSH, 2005, p.28). Logo, pensando dessa forma, pode-se concluir que o conhecimento e a educação têm uma relação constituinte na construção do mundo moderno capitalista, que em sua raiz precisa ser colonial e baseado em uma hierarquização de povos.

Quando se afunila o debate da colonialidade do saber para o campo da Administração, pode-se dizer que, de uma maneira particular, esta é uma ciência fortemente colonizada e vem sendo utilizada pelo sistema hegemônico como um instrumento de preservação e fortalecimento do atual padrão capitalista neoliberal de poder (ABDALLA; FARIA, 2015; FARIA 2013). Em outros termos, para Faria e Abdalla (2014), o conhecimento em Administração, sobretudo em Gestão, tem um lado “sombrio”, que é a sua função enquanto ferramenta para manter invisível a tentativa de transformação do neoliberalismo em neoimperialismo e a consequente manutenção da dicotomia centro-periferia.

A história da Administração Pública no Brasil também é ligada ao esquema neoliberal de domínio dos países centrais sobre os periféricos. Um traço que marca o ensino dessa disciplina é o fato de que os cursos nesse campo específico da Administração já nasceram, no Brasil da década de 50, “no enquadramento dos princípios desenvolvimentistas da época, veiculados através da transposição de paradigmas de países mais desenvolvidos, como fora, de resto, desde a Colônia” (FISCHER, 1984, p.279).

O ensino dessa disciplina no país nasceu sob esse signo, do desenvolvimento, baseado, entre outras, na ideia de que as nações pobres deveriam se espelhar nas práticas administrativas dos países ricos a fim de subirem de patamar e passarem do estágio de subdesenvolvidos para desenvolvidos. Seguindo essa lógica, os países ricos assumem o papel superior de promotores e colaboradores do bem estar, ajudando as nações necessitadas a terem melhores condições de vida através do ensino das práticas de uma boa Administração Pública, concebida, validada e ensinadas por aqueles.

Outro aspecto preocupante no ensino da Administração de um modo geral é a ênfase em uma formação extremamente técnico-funcionalista e reprodutora acrítica de modelos importados do Centro. Para Saraiva (2011, p.44) “a maioria dos profissionais formados em Administração se encontra longe de uma formação reflexiva.” Esse tipo de prática educativa fragiliza o papel de ciência transformadora que a Administração pode assumir, uma vez que, segundo Saraiva (2011, p. 44):

Esse formato de ensino, embora aparentemente neutro e sem pretensões além da formação profissional, prejudica o avanço das perspectivas teóricas e aplicadas da Administração porque condena muitos profissionais a serem pouco mais do que apenas expectadores do que se passa nas organizações – e de baixa qualidade, diga-se de passagem. Isso os torna executores, operadores condicionados a perceber apenas o disfuncional, sendo este o grande parâmetro da formação técnico-funcionalista que receberam. Apenas o que não funciona nos modelos de gestão chama sua atenção, já que a prescrição funcionalista de sua formação se baseia em ordem e previsibilidade. Voltam-se, assim, para identificar muitas vezes apenas sintomas de problemas, e raramente para analisar suas causas, o que traduz uma

visão despolitizada e uma aceitação passiva e obediente da versão dada da organização e de seu ordenamento. As escolas terminam por fornecer ferramentas operacionais para a ação (NICOLINI, 2003), deixando de lado raízes éticas, ontológicas e epistemológicas de por que as coisas se apresentam como tal nas organizações.

Abdalla e Faria (2015) propõem a decolonização da Administração a fim de que esse campo de conhecimento seja capaz de contribuir para a construção de um mundo pluriversal, onde já não haja um quadro de disfuncionalidade geo-epistêmica caracterizado pela contínua imposição do conhecimento euro-norte-americano sobre os diversificados saberes “outros” e epistemologias alternativas.

Corroborando com as propostas de novas possibilidades na prática do ensino superior em Administração, Saraiva (2014) aponta para a necessidade de politizar a concepção e as práticas do ensino superior desse campo, aproximando-o da educação crítica e do seu compromisso com a emancipação humana para que uma vez implantadas essas mudanças nas instâncias de formação, os ambientes onde os profissionais da Administração se inserem reflitam o avanço trazido por tais alterações.

Parte desse quadro de subversão no qual se encontra a Administração pode estar relacionado ao modelo de formação do conhecimento implantado na América Latina via a universidade europeia, que historicamente esteve articulada aos interesses de grupos específicos e de segmentação do saber e se dispôs a ser reprodutora da visão de mundo epistemicida formulada a partir do ponto de vista do Centro (MASO; YATIM, 2014; CASTRO-GOMÉZ, 2007; SANTOS, 2006).

“A colonialidade do saber e o racismo epistêmico sedimentam-se nas universidades” (MASO; YATIM, 2014, p.39). Tal instituição é utilizada pela ordem dominante como um braço operante da colonialidade do saber na América Latina. No entanto, já se reclama a reinvenção da universidade como uma instituição não mais a favor da lógica hegemônica e sim como um espaço onde as falas dos periféricos sejam reconhecidas e amplificadas no intuito de transgredir o sistema educacional atual, que tem colonizado a Administração, assim como tem feito com outras disciplinas (MASO; YATIM, 2014; CASTRO-GOMEZ, 2007; SANTOS, 2006).

Entre os autores do Pensamento Decolonial, a discussão sobre um projeto decolonial de universidade traz recorrentemente a interculturalidade como um dos caminhos para reordenação da geopolítica do conhecimento. Castro-Gomez (2007. p.90), por exemplo, afirma que em favor da transculturalidade e interculturalidade a universidade deveria promover “*diálogos y prácticas articulatorias con aquellos conocimientos que fueron*

excluidos del mapa moderno de las epistemes por haberseles considerado ‘míticos’, ‘orgánicos’, ‘supersticiosos’ y ‘pre-rationales’.

Ratificando o pensamento de Castro-Gomez, Walsh (2007) diz que para um giro intercultural no conhecimento e na educação aconteça, necessita-se que sejam tomados com seriedade as contribuições assim como as implicações das histórias locais e das epistemologias negadas e marginalizadas, como por exemplo, os movimentos e realidades indígenas e afros. Em consonância com a ideia de diálogo de saberes de Castro-Gomez (2007), Walsh (2001) defende a interculturalidade como um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade: um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.

Assim sendo, corroborando com a ideia de interculturalidade como um caminho rumo à descolonização, Oliveira e Candau (2010, p.27) advertem:

A interculturalidade não é compreendida somente como um conceito ou termo novo para referir-se ao simples contato entre o ocidente e outras civilizações, mas como algo inserido numa configuração conceitual que propõe um giro epistêmico capaz de produzir novos conhecimentos e outra compreensão simbólica do mundo, sem perder de vista a colonialidade do poder, do saber e do ser. A interculturalidade concebida nessa perspectiva representa a construção de um novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária.

Por essas razões, elegeu-se a Universidade Internacional da Integração da Lusófonía Afro-Basileira (Unilab) como campo empírico dessa pesquisa. Sua proposta de universidade construída em princípios de uma autodeclarada intenção intercultural a tornam um *locus* coerente para uma discussão sobre alternativas possíveis construídas com base no diálogo de saberes (CASTRO-GOMEZ,2005) em busca de uma utopia pluriversa (DUSSEL, 2007).

A Unilab é vocacionada para a cooperação internacional e compromissada com a interculturalidade, a cidadania e a democracia nas sociedades, fundamentando suas ações no intercâmbio acadêmico e solidário com países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente os países africanos (Estatuto da Unilab, Art. 2º, p.2)

A Unilab elege como princípios de atuação: pluralismo de idéias, de pensamento e promoção da interculturalidade (Estatuto da Unilab, Art. 5º, p.2)

De acordo com os princípios estabelecidos no artigo anterior, a Unilab tem por objetivos: atuar em áreas estratégicas de interesse das regiões e comunidades de língua portuguesa, em especial dos países africanos, de modo a possibilitar a

produção de conhecimentos comprometida com a integração solidária, fundada no reconhecimento mútuo e na equidade (Estatuto da Unilab, Art. 6º, p.3)

Este trabalho se torna relevante na medida em que se propõe a avaliar a universidade não a partir de uma perspectiva hegemônica, atendendo assim aos anseios da sociedade que, de acordo com Santos (2004), está insatisfeita com a rigidez funcional e organizacional dessa instituição e sua irreducibilidade em relação às questões emergentes no campo da educação e das realidades locais da América Latina.

Em termos de pioneirismo da Unilab, Lavergne e Beserra (2012, p.12) afirmam que reflexões e desenvolvimentos de pesquisas são requeridas em relação à essa instituição no intuito de compreendê-la “mais profundamente e de ajudar a enfrentar os numerosos desafios que a dimensão resolutamente intercultural, interdisciplinar e transnacional do projeto” produzem. Quanto ao ensino em Administração, o estudo contribui para reflexões sobre práticas do sistema superior que podem fazer dessa ciência um caminho à criticidade e à emancipação humana (SARAIVA, 2014).

Ainda, vale registrar que “a formação de administradores públicos é requisito essencial à institucionalização de uma sociedade multicêntrica e com padrões próprios de desenvolvimento” que não sejam meras reproduções do discurso desenvolvimentista neoliberal (FISCHER, 1984, p.285), sendo necessárias, portanto, reflexões sobre novos caminhos para as práticas de uma Administração Pública livre das noções opressoras e alienantes de modernização e desenvolvimento transmitidas pelo Centro (GUERREIRO RAMOS, 1981). Por fim, esse trabalho visou abrandar o quadro de escassez de pesquisas que trazem a perspectiva Decolonial com aplicações empíricas em Administração (ABDALLA;FARIA, 2015).

Dada essa contextualização, coloca-se a seguinte questão norteadora dessa pesquisa: Como a experiência da Unilab contribui para decolonização de conhecimentos em Administração?

Como objetivo geral, pretende-se, a partir do contexto histórico da UNILAB, compreender a relação entre as práticas interculturais e a decolonização de conhecimentos em Administração. Os objetivos específicos são:

- a) Compreender a trajetória histórica de fundação da UNILAB e da criação do curso de Administração pública da IES.
- b) Refletir sobre as práticas de subalternização versus práticas interculturais no contexto dos condicionantes da colonialidade dos conhecimentos no curso de Administração da IES;
- c) Identificar práticas interculturais de conhecimentos no curso de Administração pública.

A primeira seção do trabalho é composta por esta introdução; na segunda parte, a literatura é revisada abordando: i) O nascimento de uma nova epistemologia e as práticas decoloniais, ii) Estudos decoloniais no contexto da Administração no Brasil; iii) Multiculturalismo, interculturalidade e educação; na terceira parte é descrito caminho metodológico percorrido e na quarta parte são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa; já as considerações finais são socializadas ao final do texto.

2 O NASCIMENTO DE UMA NOVA EPISTEMOLOGIA E AS PRÁTICAS DECOLONIAIS

As ciências sociais da América Latina têm passado por um movimento epistemológico de renovação através de uma radicalização do argumento pós-colonial, chegando inclusive a romper com tal, no sentido de que se fez necessária a fundamentação de uma corrente autônoma, com conceitos próprios e geograficamente representativa: o movimento decolonial.

Para entender melhor o nascimento e o estabelecimento das ideias decoloniais, faz-se necessária uma passagem pela sua “genealogia” (BALLESTRIN, 2013, p. 90), que surge basicamente do pós-colonialismo, afinal foi a partir do desmembramento desse movimento que um determinado grupo de intelectuais iniciou a condensação de ideias e conceitos a fim de solidificar uma corrente de pensamento própria da América Latina.

Iniciando com uma breve reflexão sobre a etimologia da expressão, o termo “pós” não se limita a uma relação cronológica de posterioridade, mas antes de tudo “aponta para a permanência da problemática colonial em contextos que permitem tomá-la como referência para o desenvolvimento de perspectivas críticas que adquirem um significado abrangente” (RIBEIRO, 2010, p.114), uma vez que o fim do colonialismo teve apenas um sentido político, e mesmo assim limitado. Porém, não significou o fim da relação de dominação sobre as agora libertadas colônias, pelo contrário, a dominação se manteve em reformulações e manutenções das antigas maneiras de dominação, sejam elas econômicas, militares, epistemológicas ou em outras dimensões (SANTOS, 2004).

Embora não se possa dizer que o *corpus* da teoria pós-colonial seja completamente unificado, há um eixo temático em torno do qual se apoiam as principais ideias defendidas por seus representantes: a compreensão crítica do mundo a partir das desigualdades entre o Norte e o Sul; a persistência de uma matriz colonial remodulada e a incorporação do ponto de vista do colonizado nas diversas discussões imagináveis.

O argumento pós-colonial tem sua matriz em obras que, sobretudo, contestam a relação colonial a partir das antigas colônias no oriente, como Índia e as ex-colônias africanas. A tríade da matriz teórica do pós-colonialismo são as obras de Edward Said (1978), Gayatri Chakravorty Spivak (1988) ou Homi Bhabha (1994), obras que em si trazem um caráter paradigmático. Ribeiro (2010, p. 114) faz uma síntese da contribuição de cada obra dos respectivos autores para a formação da matriz em questão:

A obra de Edward Said, *Orientalismo. Representações ocidentais do Oriente*, publicada em 1978, tem um significado matricial e é paradigmática da abordagem dominante. Partindo de um conceito de discurso, e de um modelo da relação entre o discurso e o poder que vai buscar a Michel Foucault, e baseando-se num entendimento da relação colonial antes de mais como modo de representação, Said desenvolve uma crítica da representação do outro colonizado no âmbito do discurso ocidental a partir de finais do século XVIII.

A questão da linguagem e da representação é também central em Gayatri Spivak, cujo ensaio “Does the Subaltern Speak?”, publicado em 1988 e, depois, consideravelmente expandido (Spivak, 1999), constitui um dos poucos textos que poderão ombrear com *Orientalismo* no respeitante à influência exercida. Baseando-se nas concepções desconstrucionistas e partindo da categoria do subalterno, colhida em Antonio Gramsci, Spivak desenvolve a problemática do silenciamento do colonizado. Não se trata, como uma crítica superficial deste ensaio poderá fazer crer, de negar a possibilidade da voz do subalterno, mas de mostrar como o lugar de enunciação ocupado por este no seio da relação colonial submete essa voz a um processo de apagamento que, no final, apenas deixa espaço para o discurso dominante.

Os ensaios de Homi Bhabha reunidos em 1994 sob o título *The Location of Culture* constituem, a par de Said e Spivak, uma terceira referência matricial. Partindo de um conceito de fronteira como espaço de articulação, Bhabha leva a cabo um repensar de conceitos como nacionalismo, representação e resistência e define a complexidade da relação colonial com base em categorias como ambivalência, hibridação e intersticialidade. A definição por Bhabha do espaço da cultura como um “entre-lugar” (“in-between”) veio a tornar-se muitíssimo influente e exprime a relevância atribuída por este autor às lógicas de descentramento que põem em causa o essencialismo de categorias simplesmente binárias.

Ao mesmo tempo em que essas obras eram desenvolvidas e substanciavam a discussão anticolonial, Ranajit Guha, um dissidente do marxismo indiano, liderava no sul asiático a criação de um grupo que reforçava o pós-colonialismo em sua base epistêmica, política e intelectual, era o chamado: Grupo de Estudos Subalternos (BALLESTRIN, 2013; BARBOSA, 2009). “A expressão ‘subalterno’ começou a ser utilizada (...) como referência às pessoas colonizadas do subcontinente sul-asiático, e possibilitou um novo enfoque na história dos locais dominados, até então, vistos apenas do ponto de vista dos colonizadores”; pensadores como Ranajit Guha e Gayatri Spivak se utilizam desse termo e expandem sua aplicação para se referir a grupos que não possuem voz ou representatividade, “cabe dizer que se trata de um atributo geral relacionado à subordinação da sociedade, em termos de classe, casta, idade, gênero e trabalho.” (FIGUEIREDO, 2009, p.84).

A partir dessa perspectiva, o grupo conquista influência e principalmente nos anos 1980 tem seus trabalhos divulgados fora da Índia e entra em crescimento o desenvolvimento de estudos tendo como questão central o debate sobre o “subalterno” como sujeito silenciado diante do discurso hegemônico do Centro.

Com inspiração no movimento que ocorria no Sul da Ásia, um grupo de intelectuais latino-americanos fundou o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos. Dessa forma, a América Latina passa a ser incluída mais notadamente no debate pós-colonial.

Porém, no decorrer dos encontros e discussões do grupo, surgem reflexões e questionamentos sobre a apropriação das teorias elaboradas pelos colegas estudiosos do oriente e sua aplicação na realidade latino-americana.

Mignolo (1998) faz algumas denúncias quanto à inadequação do simples espelhamento na América Latina do modelo desenvolvido para a realidade da Índia, pois segundo ele, o argumento dos orientais sequer levava em conta a trajetória da relação de dominação e resistência vivenciada desde os remotos tempos do século XVI pelos latino-americanos. Castro-Gómez e Mendieta, (1998, p. 17) expõem ainda outro argumento de Mignolo quanto à insatisfação de uma replicação das teses de Guha e outros teóricos indianos nos lócus americano : “Mignolo afirma que as teorias pós-coloniais têm seu *lócus* de enunciação nas heranças coloniais do império britânico e que é preciso, por isso, buscar uma categorização crítica do ocidentalismo que tenha seu *lócus* na América Latina.”

Em adição aos questionamentos de Mignolo, Grosfoguel (2008) destaca que o grupo asiático se baseava no uso de epistemologias desenvolvidas em sua grande maioria por autores europeus, o que passou a ser visto pelo grupo dos latino-americanos como uma traição ao objetivo principal dos estudos subalternos de rompimento com a tradição eurocêntrica de pensamento.

Aos poucos, essas e outras mais inquietações fizeram com que uma parte dos intelectuais que originalmente formaram o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos buscasse uma crítica original e um caminho a ser percorrido diferente das direções que sugeriam os pós-colonialistas, em termos de necessidade de construção de uma epistemologia que nascesse da América Latina e que fosse para e pela América Latina. Enfim uma nova narrativa teria que ganhar espaço, com o objetivo de dar voz àqueles que, de maneira sistemática, a lógica hegemônica do eurocentrismo havia emudecido.

É com base nesse raciocínio de desvelar a outra versão de uma história que até então vinha sendo contada apenas pelo lado lá e do jeito de lá que o grupo Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade (M/C/D) vai paulatinamente tomando forma, através de seminários, publicações e discussões entre esses estudiosos não completamente satisfeitos com o pós-colonialismo e que por fim viriam a fundar o Pensamento Decolonial (ESCOBAR, 2004).

Ballestrin (2013, p. 97) faz um registro das principais reuniões e seus participantes na agitação em prol da consolidação do grupo M/C/D e da renovação das ciências sociais na América Latina:

Ainda no ano de 1998, um importante encontro apoiado pela CLACSO e realizado na Universidad Central de Venezuela, reuniu pela primeira vez Edgardo Lander, Arturo Escobar, Walter Dignolo, Enrique Dussel, Aníbal Quijano e Fernando Coronil. A partir deste, foi lançada em 2000 uma das publicações coletivas mais importantes do M/C: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Em 1999, ocorreu na Pontificia Universidad Javeriana, Colombia, um simposio internacional organizado por Santiago Castro-Gomez e Oscar Guardiola, que os reuniu com Dignolo, Lander, Coronil, Quijano, Zulma Palermo e Freya Schiwy. Selava-se entao a cooperacao entre a Universidad Javeriana de Bogota, Duke University, University of North Carolina e a Universidad Andina Simon Bolivar.

Nos anos 2000, ocorreram sete reunioes/eventos oficiais do grupo (nos anos 2001, 2002, 2003, 2004, 2006), o qual incorporou e dialogou com os seguintes nomes: Javier Sanjines, Catherine Walsh, Nelson Maldonado- -Torres, Jose David Saldivar, Lewis Gordon, Boaventura de Sousa Santos.

O grupo M/C/D vem seguindo ativo e engajado em várias áreas de atuação, sobretudo a acadêmica e política, inclusive conta com uma boa quantidade de novos jovens investigadores que têm se dedicado à pesquisa a partir da abordagem decolonial. As frequentes reuniões, encontros, discussões e eventos do grupo serviram para consubstanciar e firmar uma linguagem comum, os conceitos singulares, as revisões historiográficas e as reelaborações teóricas do Pensamento Decolonial. (CASTRO-GÓMEZ ; GROSFOGUEL, 2007; GESCO, 2012).

Dentre as inúmeras problematizações levantadas pela perspectiva decolonial, a discussão sobre a modernidade é uma das centrais. Para Restrepo e Rojas (2010, p.13, tradução do autor), “particularmente sobre o significado de dita experiência na perspectiva de quem a viveu a partir de uma condição subalterna” é que foram construídos os principais aportes teóricos do Pensamento Decolonial.

A distinção entre colonialismo e colonialidade é um ponto pertinente e específico da Escola Decolonial. A noção de colonialidade provém dos estudos de Quijano (1992), onde o mesmo discute a colonialidade do poder. Enquanto colonialismo é uma forma de dominação política/administrativa e militar, a colonialidade se refere a padrão de poder global mais complexo e profundo (CASTRO-GÓMEZ ; GROSFOGUEL, 2007).

A ideia de colonialidade transcende o fenômeno do colonialismo, pois ainda que este último tenha sido extinto, a dinâmica de dominação foi mantida através da manutenção, reformulação e velamento (ou não) das estruturas de poder, sejam na dimensão econômica, política ou epistêmica. Ou seja, para Quijano (1992), mesmo que extinto o colonialismo como base da relação entre as antigas colônias e as potências europeias, o poder ainda está constituído sobre as bases dos critérios originados da relação colonial.

Para analisar devidamente o conceito de colonialidade do poder, argumenta-se que é necessário compreender o que Quijano entende como poder:

El poder es un espacio y una malla de relaciones sociales de explotación/dominación/conflicto articuladas, básicamente, en función y en torno de la disputa por el control de los siguientes ámbitos de existencia social: 1) el trabajo y sus productos; 2) [...] la naturaleza y sus recursos de producción; 3) el sexo, sus productos y la reproducción de la especie; 4) la subjetividad y sus productos materiales e ínter subjetivos, incluido el conocimiento; 5) la autoridad y sus instrumentos, de coerción en particular, para asegurar la reproducción de ese patrón de relaciones sociales y regular sus cambios. (QUIJANO, 2007, p.96)

A ideia de colonialidade do poder, então, descreve diferentes instâncias de formação de um sistema de dominação mundial, que abrange desde as esferas do trabalho e natureza, passando pela questão da autoridade até chegar às dimensões da subjetividade e do conhecimento. Quijano, porém, não fala de uma prioridade da dimensão do trabalho, seus recursos e seus produtos, sugerindo outra maneira de relacionar as ditas dimensões: fala da heterogeneidade histórico-estrutural que é própria do atual padrão de poder capitalista.

Além da discussão que trata de não confundir colonialismo com colonialidade, para Restrepo e Rojas (2010, p.27) o pensamento decolonial chama a atenção para o fato da colonialidade ser o lado obscuro da modernidade, isto é, *“no hay modernidad sin colonialidad y, a su vez, la colonialidad supone a la modernidad; [...] se afirme que la relación entre modernidad y colonialidad es de co-constitución: no puede existir una sin la otra.”* A “/” na construção do nome do grupo Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade tem valor de relação de constituição mútua dos termos. A colonialidade não é um desvio ou algo que não deu certo na modernidade. Longe disso, a colonialidade é inerente à modernidade, como uma exterioridade constitutiva desta (RESTREPO; ROJAS, 2010).

Afirmar isto, essa inseparabilidade, é ir contra o discurso dos dominantes, pois a perspectiva eurocêntrica vem vedando sistematicamente qualquer possibilidade de assumir esse aspecto obscuro da modernidade, que sempre se apresentou como um projeto libertador, emancipatório e universalmente aplicável, que se afirmou como uma construção sem vínculo de tempo ou espaço. Assim, ao denunciar a existência de uma história não honestamente contada por parte dos dominantes, Dussel (1994) expõe a modernidade como um fenômeno de conteúdo ambíguo: primeiro, a modernidade é a emancipação racional como saída a uma imaturidade do desenvolvimento humano, através de um esforço da razão como processo crítico, que abre a humanidade para um novo processo de desenvolvimento histórico do ser

humano; porém, ao mesmo tempo, em seu conteúdo negativo mítico, a modernidade é a justificativa para práticas irracionais e violentas.

Para Dussel (1994), a ambiguidade da modernidade é implantada no imaginário eurocêntrico a partir do seguinte itinerário: a) a civilização moderna entende-se como a mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição ideologicamente eurocêntrica); b) a superioridade obriga a desenvolver o rude, o primitivo, o subdesenvolvido, o bárbaro, na forma de uma exigência moral; c) o caminho desse processo educativo de desenvolvimento deve ser o mesmo seguido pela Europa (que é, na verdade, uma única linha de desenvolvimento europeu, imposto novamente sem qualquer consciência); d) uma vez que o bárbaro se opõe a esse processo civilizatório, a práxis moderna deve exercer a violência em último caso, se necessário, para destruir os obstáculos à modernização (uma guerra colonial justificada); e) esta dominação produz vítimas (de maneiras muito diferentes), sacrifício este que é interpretado como um ato inevitável; o herói civilizador investe às suas próprias vítimas um caráter de holocausto um caráter de um sacrifício salvífico (os povos colonizados, os escravos africanos, das mulheres, da destruição ecológica da terra, etc.); f) para a modernidade, o bárbaro tem uma "culpa" (o opor-se ao processo civilizador) que permite à "Modernidade", apresentar-se não só como inocente, mas como redentora da "culpa" de suas próprias vítimas. É nesse percurso que se entranha a lógica da colonialidade na razão de existir da modernidade.

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

O pensamento decolonial propõe a superação dessa “modernidade”, mas não através de uma crítica intraeuropeia, como no caso dos pós-modernos, e sim através da trans-modernidade. Essa proposta desvela a violência de uma modernidade articulada para silenciar a razão de qualquer outro que não seja o europeu. A razão emancipatória como vem sendo pregada há séculos se transforma em um mito, que deve ser negado.

Para Dussel (2007), é dessa forma que a razão moderna pode ser transcendida, já não como uma negação da razão como tal, mas a negação da razão violenta eurocêntrica,

desenvolvimentista, hegemônica. É uma trans-modernidade apresentada como um projeto global de libertação, que não aponta para a verdade universalizante de um dominante violentamente imposta, em suas mais diversas formas, sobre a razão dos outros.

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

O Pensamento Decolonial não visa a total negação da episteme construída pela hegemonia eurocêntrica, senão apontar suas máculas, suas omissões, suas verdades mal contadas, suas fraturas e sua violência sobre os demais conhecimentos. Nas palavras de Restrepo e Rojas (2010, p. 21), a inflexão decolonial não faz suas denúncias para reclamar uma posição de verdade absoluta, na verdade acaba por propor uma *“ética y una política de la pluriversalidad”*:

En este sentido la inflexión decolonial refiere una ética y una política de la pluriversalidad. En oposición a diseños globales y totalitarios en nombre de la universalidad (que fácilmente corren el riesgo de hacer a un particular eurocentrado representar lo universal), la pluriversalidad constituye una apuesta por visibilizar hacer viables la multiplicidad de conocimientos, formas de ser y de aspiraciones sobre el mundo. La pluriversalidad es la igualdad-en-la-diferencia o, parafraseando el eslogan del Foro Social Mundial, la posibilidad de que en el mundo quepan muchos mundos.

Essas questões em torno da modernidade e da colonialidade são a confluência argumentativa da coletividade do pensamento decolonial e embora as discussões aqui selecionadas sejam centrais, há consciência de que, por outro lado, outras características poderiam ter sido explanadas, com o mesmo valor de importância para a constituição da teoria decolonial; no entanto, com o objetivo de elaborar uma primeira visão geral dos contornos e especificidades desse tema, optou-se pela apresentação da trajetória posta à vista até esse momento.

Em ordem de não ficar em dívida com autores e trabalhos importantes para o movimento, recorre-se ao apanhado feito pelo grupo GESCO (2012) ao tratar do panorama geral sobre os estudos decoloniais, onde são citados alguns pensadores já mencionados até o momento e outros que ainda não.

Para o grupo, uma das principais vias de desenvolvimento dos estudos decoloniais é através da investigação histórica, seja no sentido de marco global ou no estudo de casos

situados local e regionalmente. Nessa vertente, destacam-se as obras de Dussel (1994, 2007) como as mais relevantes para a construção do conceito de colonialidade a partir de uma análise histórica. Já o modelo de colonialidade do poder de Aníbal Quijano representa uma compreensão histórica dos processos centrais do sistema-mundo.

Vale lembrar Mignolo (2007) investiga a história específica da América Latina, dentro dos processos de constituição da colonialidade do poder, dando ênfase especial à construção das identidades latino-americana. Já na linha dos estudos historiográficos específicos, Castro-Gómez é um dos autores que tem procurado desmesurar *“los recorridos particulares de la colonialidad del poder en espacios locales, procurando visualizar los procesos de constitución de la colonialidad y descubrir cómo están articulados con otras fuerzas, en algunos casos de escala local.”* (GESCO, 2012, p. 13)

Porém, ainda conforme o levantamento do grupo GESCO (2012), a dimensão histórica não é o único fio condutor das discussões do pensamento decolonial. Aqui cabe mencionar os trabalhos sobre movimentos sociais e alternativas de vida realizados por Adolfo Albán Achinte (2000), Ortiz Fernández (2004) e Catherine Walsh (2009), que se atentam para as vivências de grupos humanos que têm sido historicamente subordinadas pela organização colonial do mundo. Muitos desses estudos representam algo além de uma descrição das características de dominação e exploração a que vêm sendo submetidas essas populações no contexto da colonialidade; a investigação, nesses trabalhos, lança olhar para “estratégias e alternativas de sobrevivência” desenvolvidas como saídas para essa relação de submissão na qual a América Latina está inserida há séculos. (GESCO, 2012, p. 13)

Para finalizar essa seção, buscou-se fazer um ligeiro levantamento de estudos que de alguma forma trazem como centro de suas discussões essas “estratégias e alternativas de sobrevivência” a fim de sugerirmos que sim, que os estudos decoloniais conseguem se transpor da práxis do campo acadêmico para uma práxis com incidência nas realidades sociais, uma práxis que traz transformações na dimensão do cotidiano dos subalternos.

A constatação de que o Pensamento Decolonial vem sendo capaz de ser transformado em práticas decoloniais é mister para elevar o nível de validação dessa teoria como uma genuína alternativa para os grupos historicamente explorados e oprimidos. Essa alternativa, contudo, só será possível e aceitável quando o pensar de uma nova história através de uma reflexão decolonial for traduzido em novas formas de fazer. O que segue é um quadro resumido de alguns trabalhos que mostram o alcance das práticas decoloniais em diversos campos e áreas de conhecimento.

Tabela 1 – Trabalhos sobre práticas decoloniais

Título	Autoria/ Ano	Práticas Estudadas
Sociogênese do Estado Plurinacional na Bolívia Contemporânea: Etnografando o <i>Viceministerio de Descolonización</i> .	Tamara Lopes Martins Camargo (2014)	Estudar como as ações do <i>Viceministerio de Descolonización</i> (órgão sediado na Bolívia), dos autores decoloniais e os movimentos sociais indígenas bolivianos – influenciam ideias locais sobre propostas e visões de futuro em ações práticas de Estado, Estudar de que maneira estas ideias dão forma e remodelam políticas públicas e dão novos entendimentos acerca deste assunto. Este trabalho multidisciplinar procura visualizar tais questões. Uma compilação de teorias e evidências empíricas dão substância ao exame da prática decolonial na Bolívia, em ordem de explorar a consubstanciação entre teoria, prática e discurso.
“(…) Tem que partir daqui, é da gente”: a construção de uma escola “Outra” no quilombo Campinho da Independência, Paraty, RJ.	Edileia de Carvalho Souza Alves (2014)	A pesquisa objetiva contribuir para o debate da emergente política de educação escolar quilombola a partir da trajetória política do quilombo Campinho da Independência - Paraty, RJ na luta por uma educação diferenciada. Nesse sentido, foi o processo de resistência da comunidade enquanto um grupo social negro e rural, com saberes próprios e modos de vida específicos, que busca junto ao espaço escolar a valorização e o reconhecimento de sua cultura quilombola e de seus saberes étnicos. Compreende-se ser a educação escolar quilombola um projeto que pode ser situado na perspectiva da educação decolonial e o fazemos ao identificar o quanto o processo de luta pelo reconhecimento de seus saberes ancestrais, da epistemologia de sua resistência, das suas especificidades, culturas e modo de vida nos apresentam maneiras e possibilidades de desvio e de desafios às normas dominantes, principalmente quando aponta possibilidades de descolonização da educação escolar.
Repensando o Duplo Movimento Polanyiano a Partir do Desenvolvimento de Estratégias Sociais: um Olhar sobre o Setor de Energia Nucleoelétrica à Luz da Opção Decolonial	Márcio Moutinho Abdalla (2014)	A tese buscou repensar a tese polanyiana no contexto da energia nuclear, tomando por premissa, o argumento de que o processo de proteção social emergiria de diversos atores, por vezes ambivalentes e hegemônicos, por meio de <i>Estratégias Sociais</i> . Dessa maneira, o objetivo geral do trabalho foi analisar o desenvolvimento de <i>Estratégias Sociais</i> decorrentes do setor nuclear, a partir do <i>lócus</i> de atuação da Eletronuclear, engajado com a opção decolonial. No trabalho foram discutidas e analisadas práticas de mercado, práticas de responsabilidade social corporativa e práticas institucionais.
O Potencial Contra-Hegemônico do Rap Indígena na América Latina sob a Perspectiva Decolonial.	André Marques do Nascimento (2014)	Buscou-se nesse trabalho uma análise de práticas comunicativas, através de uma interpretação fundada em perspectivas teóricas decoloniais de discursos do rap produzido por grupos indígenas da América Latina. Argumenta-se que ao se apropriarem criticamente de um estilo cultural cujo poder de comunicação atravessa fronteiras e cria redes de coalizão contestatória, os povos indígenas apropriam-se também da enunciação historicamente negada e desafiam, assim, a hegemonia de projetos globais desde suas histórias locais, marcadas pela violência e pela exclusão. Ressalta-se no estudo que a atenção a este tipo de manifestação cultural contemporânea pode desvelar potencialidades epistemológicas fronteiriças fundadas em histórias e corpos marginalizados, especialmente para a área de estudos da linguagem.
Repensar la educación física actual: Reflexiones epistemológicas desde la teoría crítica decolonial	Daniel Ignacio Osorio Salguero e Javier Guerrero Rivera (2013)	Essa pesquisa foi destinada a estabelecer uma perspectiva epistemológica que permita abordar as abordagens educativas / pedagógicas da educação física para a transformação das práticas escolares. Este objetivo baseia-se no aparecimento recorrente de discursos e práticas que perpetuam comportamentos de discriminação, racismo, sexismo e violência no ambiente escolar. Vários esforços de instituições como a ONU, UNESCO e UNICEF foram feitos para superação desses comportamentos na esfera educacional. Por esta razão, é necessário repensar as práticas nas aulas de educação física, através do ensino / experiências com crianças e jovens no espaço escolar.
Cosmologias Afroindígenas na	Agenor Sarraf Pacheco	O ensaio procura visualizar práticas “decoloniais” em territórios de índios, negros e afroindígenas entre campos e

Título	Autoria/ Ano	Práticas Estudadas
Amazônia Marajoara	(2012)	florestas na região. A perspectiva central do estudo é demonstrar que cosmologias de grupos de tradições orais, explicativas das múltiplas expressões de seus modos de vida praticados e compartilhados na Amazônia, apesar de pouco exploradas pelos estudiosos da diáspora, agenciaram significados de lutas culturais estabelecidas astuciosamente contra a dominação de suas artes, corpos e pensares por grupos no poder no contexto colonial. Como alguns exemplos encontrados nesse estudo : práticas de trabalho, herdadas dos negros e ainda mantidas pela tradição; práticas culturais, com suas formas de se alimentar, vestir, falar, relacionar e compreender o mundo; Práticas de leitura e escuta em literatura oral de cordel, por exemplo, atualmente em desuso em espaços urbanos marajoaras, mas ainda vivas nas lembranças de moradores rurais; práticas de negros e antigos escravos, que passaram a habitar o Marajó das Florestas e se mesclar com nações Nheengañba, Mamaianá, Chapouna, expressões de culturas afroindígenas enraizaram identidades e se expressam, ainda hoje, de variadas formas.
Pensar un proyecto decolonial: la educación venezolana en perspectiva.	Cesar Pérez Jiménez (2012)	Este artigo examina a continuidade histórica e social da matriz colonial na educação venezuelana; e apresenta evidências históricas apresentadas no diálogo com o pensamento colonial, a perspectiva de Foucault sobre o poder-saber e a pedagogia crítica, para criticar a currículos, conteúdos e estratégias educativas, a fim de determinar as possíveis mudanças que estas estruturas merecem. Espera-se que essa proposta ponha em marcha a elaboração do problema da “colonialidade do fazer” em correspondência com a matriz moderna / colonial que circula nos espaços educativos, assumindo a necessária adoção de formas fronteiriças para entender os lugares de enunciação orientados a consolidar um projeto educativo decolonial.
Histórias da África e dos africanos na escola: tensões políticas, epistemológicas e identitárias na formação docente.	Luiz Fernandes De Oliveira (2011)	O texto propõe uma análise e reflexão sobre a implementação da Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos Africanos, da Luta dos Negros no Brasil e da Cultura Negra Brasileira no Ensino Básico. Parte-se da afirmação de que esta lei abre uma nova demanda no campo educacional brasileiro. Mais do que defender um reconhecimento da História da África, uma releitura da História do Brasil, das relações raciais e do seu ensino, a Lei 10.639/03 parece mobilizar uma dimensão conflitante e delicada, ou seja, o reconhecimento da diferença afrodescendente com certa intencionalidade de reinterpretar e ressignificar a História e as relações étnico-raciais no Brasil pela via dos currículos da educação básica, e trazendo consequências políticas, epistemológicas e identitárias para a formação e prática docente.
Estudios (inter)culturales en clave decolonial.	Catherine Walsh (2010)	Examina a atuação da Universidade Andina Simon Bolívar no contexto dos estudos interculturais na América Latina. Descreve algumas particularidades das práticas educacionais de seu programa de doutorado. A oferta do programa está projetada em um currículo de cursos e seminários destinados a promover um pensamento desde a América Latina e com seus respectivos intelectuais, a fim de compreender, confrontar e incidir sobre as problemáticas da região. A perspectiva pedagógica-metodológica visa estimular processos de pensamento coletivo que permitem desde de formação, experiências e temas de investigação relacionados e pensar com as diferenças - disciplinares, geográfica, epistêmica e subjetivas-, quebrando assim o individualismo, dialogando e inter-cruzando fronteiras. Portanto, a abordagem transdisciplinar é a prática e essencial para a programa de doutorado da universidade.O fato de os candidatos virem de uma variedade de formações dá uma pluralidade, na prática metodológica e pedagógica e torna-se um desafio para pensar coletivamente através de formações disciplinares e criando novas perspectivas e posições, trans-concebidas e trans-corporalizadas.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A adoção da lente decolonial como alternativa para a análise de variadas problemáticas na América Latina se explica por um forte processo criativo desse pensamento, estando o mesmo vivendo um processo de ebulição teórica, perpassando vários campos do conhecimento, inclusive o da Administração, como se observa na seção a seguir.

3 PRÁTICAS DECOLONIAIS NO CONTEXTO DA ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL

Para Rosa e Alcadipani (2014), muitos estudos em Administração surgem a partir de preocupações e questões norteadoras dos estudos subalternos e embora vários não adotem diretamente o Pensamento Decolonial como referencial, as similaridades na linha de questionamentos são notáveis. Segundo a revisão da literatura feita por estes autores, há trabalhos da área que abordam principalmente discussões sobre:

“(...) temas que estão ligados aos efeitos do colonialismo no mundo contemporâneo e ainda reconhecem a necessidade de se descolonizar este campo de estudos quando analisam a questão da dependência cultural na tradição intelectual brasileira e na transferência de tecnologia gerencial entre países do centro e da periferia, quando problematizam o uso de teorias produzidas no Norte Global e buscam referências que valorizem um olhar a partir do Sul Global” (ROSA; ALCADIPANI, 2014, p.186)

Rosa e Alcadipani (2014, p. 197-199) conseguem expor um conjunto de trabalhos que relacionam a questão colonial com os estudos organizacionais. Como exemplo, os autores citam o livro editado por Prasad (2003), *Postcolonial theory and organizational analysis*, que apresenta uma coletânea de estudos sobre esta abordagem pós-colonial no campo dos estudos organizacionais, com destaque para o capítulo introdutório, em que Prasad faz uma extensa revisão sobre a teoria pós-colonial articulando-a com o *critical management studies* (CMS); ainda nessa linha de exemplo, os autores fazem referência ao trabalho de Banerjee (2000), que analisa o conflito em torno da extração de urânio em uma mina situada numa reserva aborígine na Austrália e analisa o discurso colonial e anticolonial presentes no debate; o estudo de Neu (2000) também é apresentado no contexto da literatura sobre governabilidade, colonialismo e genocídio e em sua pesquisa discute como as técnicas de contabilidade ajudaram na colonização e no genocídio dos habitantes originais do Canadá; sobre a questão racial, os autores fazem alusão ao trabalho de Cooke (2003), onde o mesmo analisa as relações entre império colonial e pensamento gerencial, explorando o que a compreensão da escravidão e das organizações baseadas na escravidão pode nos dizer sobre gestão e estudos organizacionais; e mais especificamente sobre trabalhos que se ocupam da questão latino-americana destacam-se as publicações de Caldas e Alcadipani (2003), Ibarra-Colado (2006), Misoczky (2006, 2011) e Rosa e Alves (2011), que analisam questões ligadas ao pós-colonialismo e aos estudos organizacionais na América Latina.

Os exemplos não se encerram nesse curto elenco e os trabalhos acima citados foram expostos a título de confirmação de que a Administração tem demonstrado inteligibilidade para o debate sobre a questão colonial, as relações de dominação e exclusão, a lógica centro-periferia e a insistência por parte do centro em se apropriar de diferentes meios de poder para exercer autoridade, em todo sentido possível, sobre a periferia.

A questão da colonialidade epistêmica nos estudos em administração na América Latina é abordada por Ibarra-Colado (2006), que afirma existir nessa região a prevalência de tal sistema de dominação; porém, o autor reconhece a relevância do espaço geopolítico como local de enunciação e sustenta a importância de um pensamento *outro* a fim de entender as realidades da América Latina.

O autor desenvolve esse raciocínio a partir de três argumentos centrais : o primeiro argumento estabelece a característica principal do desenvolvimento de estudos de organização na América Latina como sua tendência falsificação e imitação do conhecimento gerado no Centro; o segundo argumento reconhece o papel desempenhado pelo termo 'organização' como um artifício que facilita a comparação de diferentes realidades através de suas variáveis estruturais, mas também a incapacidade deste termo de reconhecer qualquer realidade que escape a racionalidade instrumental e a lógica do mercado; o último argumento conclui a urgência de apreciar os problemas organizacionais do lado de fora do Centro, propondo uma agenda de investigação preliminar, construída a partir de abordagens originais que reconhece a alteridade (IBARRO-COLADO, 2006).

Contudo, ainda que o espaço para tais discussões já exista há algum tempo e possa ser comprovada a partir de tais publicações, quando o filtro passa a ser a utilização do referencial teórico declarada e lucidamente decolonial, a revisão da literatura em Administração aponta para uma ainda não tão vasta produção que prestigie e assuma essa articulação.

Em contrapartida, deve-se reconhecer o recente, porém pulsátil empenho feito por alguns acadêmicos em discutir temas da Administração a partir da perspectiva do pensamento decolonial. A fim de expor um panorama das principais questões estudadas nessa linha de pesquisa recém-iniciada, opta-se nesse trabalho por seguir a trajetória do pesquisador Alexandre Faria, uma vez que esse aparece de maneira recorrente em publicações envolvendo essa proposta. Além de produzir substancialmente como principal autor de diversos artigos, esse pesquisador também apresenta coautoria em vários outros trabalhos em parceria com acadêmicos que também se ocupam dessa mesma temática.

Para Faria (2013, p. 187), há uma dificuldade peculiar de se produzir conhecimento em Administração devido a um especial desafio geopolítico, pois com a ascensão da globalização neoliberal tem-se observado um “processo extraordinário e sem precedentes de expansão das fronteiras do conhecimento”, que se dá em três vertentes principais.

A primeira vertente é uma transformação sistemática de tudo que não é considerado conhecimento em conhecimento. Instituições mundo afora (que trabalham para o centro dominante) se apropriam, a seu modo, do não conhecido e o classificam em conhecimento. Desta forma, como a colonização “dos conhecimentos”, aumenta o número de “áreas do conhecimento e de temas de pesquisa acadêmica, mas, também, a ascensão do produtivismo acadêmico. Com isso, temos a ilusória sensação de que não há desigualdades ou exclusões” (FARIA, 2013, p.187).

A segunda vertente exposta por Faria (2013) é a expansão das instituições que governam o sistema do conhecimento. Para o autor, no pós-guerra fria as instituições de ensino perdem o monopólio do conhecimento, pois a partir desse momento as instituições acadêmicas se somam e concorrem com os *think tanks* institutos de pesquisa, organizações não governamentais, organizações transnacionais etc. na produção, legitimação e divulgação de conhecimento. Para ilustrar esse quadro, Faria (2013, p.187) cita o caso do banco mundial:

“(…) o Banco Mundial decidiu transformar-se em “banco de conhecimento” ao invés de banco de desenvolvimento e, juntamente com outras instituições transnacionais e um extraordinário número de *think tanks*, passou a ser um dos mais poderosos produtores, legitimadores, classificadores e difusores de conhecimento (no singular) em escala global. Por sua vez, proliferaram organizações e instituições euroamericanas dedicadas a incluir, classificar e divulgar esse conhecimento e, também, as instituições acadêmicas.”

Finalmente, a terceira vertente é o “processo combinado de desterritorialização e reterritorialização desse sistema do conhecimento” (FARIA, 2013, p.187). Isso quer dizer que o não conhecimento passa a não ser tolerado no atual sistema. Uma ilusória falácia de inclusão defende que todos os conhecimentos sejam incluídos no cenário do atual sistema. Porém, o que está nas entrelinhas desse discurso é, mais uma vez, a intenção de que os diferentes conhecimentos sejam convertidos em conhecimento (universal), sendo este último dominado e controlado pelo Centro. Com isso, há um reforço do argumento colonialista de que “não existe e não deve existir nada fora desse sistema. Tendo em vista a institucionalização do pressuposto eurocêntrico de que ficar fora desse sistema de

conhecimento significa não existir, parece que não há alternativa para o resto do mundo” (FARIA, 2013, p.187).

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

Porém, o crescimento de economias emergentes, com “bolsões” de não conhecido, isto é, uma gama de conhecimentos ainda não incorporados pelo sistema universalista, mostra que esses conhecimentos “bárbaros”, inclusive as singulares maneiras de administrar, têm contribuído para a ascensão econômica de países periféricos, o que representa no final das contas um risco para a ordem neoliberal ocidental (FARIA, 2013, p.189).

Em outro momento, ao discutir a expansão internacional do campo do *management*, Faria e Abdalla (2014) também contestam a questão geopolítica do conhecimento em Administração e dessa vez acabam por intensificar o tom de denúncia do “lado mais sombrio do mercado e da gestão”. Em termos epistêmicos, os autores tomam conta de que apesar de estudos na área de Administração estarem cada vez mais internacionalizados, “a matriz de teorização e de construção de significados em escala global continua sendo dominada pelos EUA, seguida pela Europa” e tem sido impulsionada por questões relacionadas ao mercadocentrismo neoliberal (FARIA; ABDALLA, 2014, p.1).

Confirmando o que já fora constatado no relato de Faria (2013), Faria e Abdalla (2014) sugerem que economias emergentes como Brasil, Índia e China passem a assumir mais responsabilidades com a finalidade de criarem uma realidade onde a pluriversalidade de conhecimentos encare e desafie o unipolarismo e universalidade do sistema de conhecimento atual, imposto pela lógica neoliberal.

Seguindo o curso estabelecido por Faria e Abdalla (2014), o conhecimento em Administração, sobretudo em Gestão, tem um lado “sombrio”, que é a sua função enquanto ferramenta para manter invisível a tentativa de transformação do neoliberalismo em neoimperialismo e a consequente manutenção da dicotomia centro-periferia. Quijano (2000) e Porto-Gonçalves (2005), falam que a colonialidade do “saber”, através de seu legado

epistemológico do centrismo, que se apresenta como universal, impede a compreensão do mundo periférico a partir de realidades próprias e fundamentadas em epistemes que sejam desenvolvidas a partir de seu mundo. Isto é, controlar o pensamento do dominado é uma tentativa de mantê-lo na sua forjada condição de inferioridade e impedi-lo de pensar em alternativas de conhecimentos e contestações, senão o provido pelo hegemônico, alimentando assim o atual modelo geopolítico do poder.

Outro ponto fundamental na discussão elaborada por Faria e Abdalla (2014, p.2) é o contexto histórico explorado pelos autores e a articulação da Administração com a área de Relações Internacionais para explicar essa disfunção geopolítica do conhecimento tão perceptível no campo da Administração:

“(...) a ascensão do campo do *management* vem sendo impulsionado pela globalização neoliberal e pelo mercado-centrismo. O mercado-centrismo se apresenta como ordem única e multipolar. Entretanto, esse mercado-centrismo neoliberal foi imposto pelo Ocidente – liderado pelos EUA – ao resto do mundo. Ou seja, o princípio “de que não há alternativa” para o mercado (neoliberal) foi imposto unilateralmente pelo estado neoliberal eurocêntrico. A literatura de management por sua vez reproduz o mito de que o mercado governa a nova ordem mundial, ingenuamente descrita por hiper-globalistas como interdependente, *boundless* e *stateless*. Essa narrativa hiper-globalista tenta apagar da memória o mundo bipolar da Guerra Fria, por meio de uma ilusória perspectiva de descontinuidade histórica, e manter invisíveis práticas e mecanismos que continuam dividindo o mundo entre Norte e Sul, civilizados e primitivos, desenvolvidos e subdesenvolvidos.”

Afinal, Faria e Abdalla (2014, p.2) exortam a comunidade acadêmica para o fato de que as economias emergentes estão sendo atualmente classificadas como o principal inimigo à ordem ocidental liderada por Estados Unidos e Europa e que por isso as instituições de *management* assumiram a missão de “atrair e cooptar” tanto acadêmicos quanto instituições locais para fazer parte da sedutora agenda unilateral centrista, que oferece reconhecimento e status, mas em sua instância é uma máquina colonizadora. E em última análise, conclamam a formação de uma comunidade epistêmica no Brasil, engajada com outros atores do contexto do Sul, que em suas práticas promova mudanças nas estruturas que colonizam a área de Administração.

Faria e Wanderley (2013) aproximam a problematização da geopolítica do conhecimento a uma realidade brasileira, o caso das empresas familiares. Em seu ensaio, os pesquisadores confrontam o “fundamentalismo da gestão” com a decolonialidade, ao avaliarem que tais organizações continuam tendo um papel estratégico para o mundo, mesmo não tendo se submetido aos fundamentos da *visible hand*, ou em outras palavras, capitalismo gerencial.

Ao discorrerem sobre a trajetória da marginalização das empresas familiares no campo da gestão, Faria e Wanderley (2013, p.569), fazem uma proposta de decolonização desse campo e desmarginalização de tais empresas “por meio da construção de uma área de estudo em estratégia no (a partir do) Brasil que problematize a gestão estratégica da geopolítica do conhecimento em gestão.”

Novamente, a perspectiva histórica aparece nessa discussão e relaciona o contexto da guerra fria com o reforçamento e reprodução de um fundamentalismo no campo da gestão através dos fundamentos da modernidade eurocêntrica e universalista. Isto é, a hegemonia da corporação industrial moderna é superestimada tendo como preço o sufocamento de alternativas de organização empresariais, como, por exemplo, o caso das empresas familiares (FARIA;WANDERLEY, 2013).

Nesse sentido, para Faria e Wanderley (2013) descolonizar a área de gestão é apresentada como uma saída para o enfrentamento da empreitada lançada pelo Centro ao tentar “desmarginalizar” através da colonização do que outrora era classificado por si como inválido. Essa colonização de toda alternativa que se oponha e ameace a posição de privilégio do Centro, como o caso da maneira de fazer das empresas familiares, toma coerência quando se enxerga um sistema que se vê fragilizado pelas suas crises internas (como a crise mundial de 2008 que teve como cerne os EUA ou até mesmo a atual crise que passa a União Europeia) e ao mesmo tempo se vê também ameaçado pela ascensão das economias emergentes, que mesmo sem atingir os padrões epistêmicos e de gestão impostos pela hegemonia, continuam a tomar espaço no cenário mundial.

Porém, vale o registro de que descolonizar não é um movimento de “virada de jogo”, onde aconteceria “a substituição de uma modernidade por outra ou um fundamentalismo da gestão por outro”; na verdade, o que propõe a reflexão decolonial é “a proposta de construção de um mundo no qual diversos mundos e conhecimentos podem coexistir” (FARIA;WANDERLEY, 2013, p.582).

Pela construção desse mundo pluriversal, onde já não haja um quadro de disfuncionalidade geo-epistêmica caracterizado pela contínua imposição do conhecimento euro-norte-americano sobre os diversificados saberes “outros” e epistemologias alternativas, Abdalla e Faria (2015, p.1) sugerem alternativas para a co-construção de uma agenda que promova conhecimentos e práticas informadas pela opção decolonial como “alternativa à adoção e replicação de conhecimento importados do (e impostos pelo) *Norte Global*.”

Por outro lado, Abdalla e Faria (2015) demonstram consciência em relação às dificuldades que a área de Administração tem que enfrentar no processo de ir contra a

colonialidade do conhecimento, uma vez que historicamente essa hegemonia foi desenhada de maneira violenta e paradoxalmente “invisível” e “silenciosa”, revelando uma dimensão alienante de saber.

A primeira dificuldade é que epistemologias e ontologias que desafiem frontalmente o pensamento hegemônico, como por exemplo a opção decolonial, apresentam adoção extremamente recente e além de haver uma barreira, por parte dos pares, para sua aceitação, reconhecimento e legitimidade, tendo em vista que esses mesmos pares normalmente têm tradição na educação e formação oferecida pelo centro, o fato de ser uma perspectiva nova contribui para uma relativa escassez de pesquisas com aplicações empíricas em Administração; outra dificuldade seria que as chamadas áreas funcionais da Administração, em geral mais ortodoxas, aparentam estar se distanciando cada vez mais da opção decolonial: “num extremo do problema, pela sistemática reprodução de conhecimentos acriticamente importados; e no outro extremo, pela (re)produção de conhecimentos doutrinados pela perspectiva colonialista do Norte Global”, agravando, dessa maneira, um quadro de sub-teorização desta da perspectiva decolonial em Administração (ABDALLA; FARIA; 2015, p.11).

A partir de toda a problematização geopolítica do conhecimento até agora apresentada e discutida, Faria e Abdalla (2015, p.11-12) sugerem alguns aspectos a serem abordados na coconstrução de uma agenda de pesquisas e ensino em Administração que vise dar impulso a pesquisas que estejam comprometidas com a perspectiva decolonial como uma das saídas para essa atual situação de disfuncionalidade epistêmica:

“a) Promoção de pesquisas, debates e eventos que fomentem o reconhecimento da subalternidade brasileira e latino-americana, no que se refere ao quadro de construção de conhecimentos em Administração, e o conseqüente desafio à importação acrítica de conhecimentos no campo; b) A partir do reconhecimento do quadro de disfuncionalidade geoeistêmica, buscar a promoção de pesquisas, debates e eventos que estimulem um repensar frente ao conhecimento universal, empregado como verdade no campo da Administração, e a subsequente produção de conhecimentos descolonizados, transmoderno e pluriversais nas mais diversas áreas de atuação, em especial, nas chamadas áreas funcionais; c) Promoção da busca pelo desenvolvimento de alternativas metodológicas mais alinhadas e próximas às múltiplas realidades, contextos, problemas e epistemologias do Sul Global, permitindo assim, maior proximidade entre academia, praticantes, sociedade e o campo de atuação da gestão/Administração; d) Promoção da aproximação de pesquisadores de economias emergentes, que vivenciam realidades próximas e similares, fortalecendo a identidade acadêmica latino-americana, que estimule a coconstrução de conhecimentos pluriversais, capazes de desafiar a lógica dominante e fomentar um quadro de coexistência entre os muitos conhecimentos globais; e) Estímulo ao legítimo reconhecimento das necessidades e demandas advindas dos muitos atores envolvidos na condução de processos empresariais, modificando o exclusivo enfoque nas cúpulas empresariais; f) Difusão dos resultados das pesquisas descolonizadas no ensino em Administração, em níveis de graduação e pós

graduação, promovendo, por meio do desafio ao solidificado conhecimento hegemônico, um gradual processo de libertação geopistêmica.”

Em adição aos pertinentes pontos apresentados pelos autores citados acima, encerra-se esta seção propondo o estudo de *práticas educacionais decoloniais* em Administração como mais um aspecto a ser discutido como pauta para agenda dos estudos decoloniais nessa área. Como foi observada, a dimensão do conhecimento perpassa as discussões e debates atualmente empreendidos no estudo da Administração sob a lente decolonial. Nesse sentido, pressupõe-se que identificar "maneiras de fazer" alternativas e libertadoras de fazer a educação venha a contribuir para a construção desses espaços geopistêmicos pluriversais no campo da Administração.

4 MULTICULTURALISMO, INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO

Em tempos de uma marcante globalização neoliberal excludente e com pretensões monoculturais, a questão da interculturalidade passa a ocupar posição central nas discussões teórico-acadêmicas e político-sociais, suscitando uma ampla produção científica e cultural, assim como um intenso e acalorado debate sobre a crise global de paradigmas que se atravessa.

Embora o sistema neoliberal fomente a ideia de universalidade e homogeneização do mundo - com bases em interesses de manutenção de tal sistema – emergem problemáticas que fogem a essa intenção, como por exemplo “a relação entre questões relativas a justiça, redistribuição, superação das desigualdades e democratização de oportunidades e as referidas ao reconhecimento de diferentes grupos culturais” (CANDAU, 2008, p.46).

A fim de retratar a expressividade dessa insurgência anti monocultural, Candau (2008) lança mão de um documento intitulado *Liberdade cultural num mundo diversificado* do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), de 2004, o qual “associa explicitamente – pela primeira vez nos relatórios anuais publicados – as questões relativas do desenvolvimento às culturais”:

O que é novo, hoje, é a ascensão de políticas de identidade. Em contextos muito diferentes e de modos muito diversos – desde os povos indígenas da América Latina às minorias religiosas na Ásia do Sul e às minorias étnicas nos Bálcãs e em África, até os imigrantes na Europa Ocidental – as pessoas estão se mobilizando de novo em torno de velhas injustiças segundo linhas étnicas, religiosas, raciais e culturais, exigindo que sua identidade seja reconhecida, apreciada e aceita pela sociedade mais ampla. Sofrendo de discriminação e marginalização em relação a oportunidades sociais, econômicas e políticas, também exigem justiça social.

Em todo o mundo as pessoas são mais afirmativas para exigir respeito pela sua identidade cultural. Muitas vezes, o que exigem é justiça social e mais voz política. Mas não é tudo. Também exigem reconhecimento e respeito... E importam-se em saber se eles e os filhos viverão em uma sociedade diversificada ou numa sociedade em que se espera que todas as pessoas se conformem com uma única cultura dominante. (PNUD, 2004, p. 1 -22 apud CANDAU, 2008, p.46)

Para se seguir na direção que vai permitir uma reflexão de fato avançada e condizente com o propósito dessa pesquisa, é essencial fazer o esclarecimento sobre algumas concepções que giram em torno da questão do *multiculturalismo*, afinal, a ideia de interculturalidade, em certo sentido, pode ser compreendida como o avanço diante das críticas dirigidas à proposta *multicultural*, principalmente em sua versão liberal (DAMÁZIO, 2008).

Para Sarmiento (2014), o conceito de multiculturalismo que prevalece no Centro é o de que grupos de diferentes matrizes culturais devem ser integrados através de políticas

públicas de uma determinada nação, a fim de garantir a coesão social, mas não a inclusão. Para a autora, essa integração ou assimilação, de migrantes por exemplo, não pode ser entendida como parte de um projeto social que vise a criação de uma sociedade que ofereça oportunidades semelhantes para todos.

Essa ideia de multiculturalismo sucumbe facilmente a uma interpretação de culturas étnicas, com fronteiras estritamente definidas e compostas por essências estáticas. Em outras palavras, o multiculturalismo defendido pelo Centro tem sido orientado para o essencialismo e essa maneira essencialista de conceber a convivência entre diferentes grupos, que esquece as construções históricas e de poder que permeiam as culturas, está disposta na lógica do capitalismo multinacional e impede a real abertura de caminhos para um diálogo entre distintos grupos humanos sobre as diversas concepções de cada cultura.

A forma neoliberal de multiculturalismo assume diferentes distinções e em contrapartida encontra fortes críticas. Muitos são os estudos que debatem as diferentes concepções de multiculturalismo na atualidade.

Hall (2003) ao discutir o significado do termo “multicultural” e o que significa o termo “multiculturalismo” afirma que multicultural é uma sociedade na qual em seu interior convivem comunidades culturais distintas. Ou seja, o termo multicultural significa que certa sociedade é culturalmente heterogênea, o que vai de encontro com o denominado Estado-nação “moderno”, que se pretende homogêneo.

O autor ainda afirma que os problemas que nascem no interior da sociedade multicultural são complexos e muitos e, por essa razão, demandam tratamentos e estratégias diversas por parte do neoliberalismo para resolvê-los, gerando, portanto, diferentes formas de multiculturalismos na tentativa de solucionar problemas criados pela existência de grupos sociais distintos dentro de uma nação.

O quadro abaixo resume as seis principais concepções de multiculturalismos segundo Stuart Hall:

Tabela 2 - Tipos de multiculturalismos segundo Stuart Hall

Multiculturalismos segundo Stuart Hall	
Tipo	Descrição
Conservador	Acredita que a minoria deve assimilar a cultura da maioria. O multiculturalismo conservador insiste na assimilação da diferença às tradições e costumes da maioria.
Liberal	O liberal busca integrar os diferentes grupos culturais à sociedade majoritária, baseado em uma cidadania individual universal, tolerando certas práticas culturais particularistas apenas no domínio privado.
Pluralista	Concede direitos individuais a cada grupo distinto existente, avaliando a cultura de cada um.
Comercial	Acredita que se todos conhecerem as diferenças culturais dos grupos minoritários, os problemas seriam resolvidos no âmbito privado e o Estado não precisaria intervir. O

Multiculturalismos segundo Stuart Hall	
Tipo	Descrição
	multiculturalismo comercial pressupõe que, se a diversidade dos indivíduos de distintas comunidades for publicamente reconhecida, então os problemas de diferença cultural serão resolvidos (e dissolvidos) no conjunto privado, sem qualquer necessidade de redistribuição do poder e dos recursos.
Corporativo	Busca o meio-termo através da administração das diferenças das minorias; o multiculturalismo corporativo (público ou privado) busca administrar as diferenças culturais da minoria, visando aos interesses do Centro.
Crítico	O multiculturalismo crítico enfoca o poder, o privilégio, a hierarquia das opressões e os movimentos de resistência.

Fonte: Elaborado pelo autor, inspirado em Hall (2003) ; Damázio (2014).

O trabalho de Peter McLaren é também considerado uma referência quando se trata de multiculturalismo e suas variações. O Autor fez as seguintes distinções sobre o tema:

Tabela 3 - Tipos de multiculturalismos segundo Peter McLaren

Multiculturalismos segundo Peter McLaren	
Tipo	Descrição
Conservador	O multiculturalismo conservador refere-se a uma postura etnocêntrica, que deslegitima culturas consideradas inferiores. Dessa forma, por <i>multiculturalismo conservador</i> é apresentado o projeto de universalização da cultura branca, respaldado nas teorias evolucionistas do século XIX. Sob este contexto, a representação da África como um “grande” e “misterioso” continente selvagem expressa uma dessas conotações imperialistas das primeiras vertentes desse tipo de multiculturalismo. Como forma de ilustrar a extenuação do racismo, o autor conta que na virada do século XIX, Joseph Moller, um menino negro de 10 anos chegou a ser exibido em um zoológico na Europa como um legítimo descendente “ <i>homoluncus africano</i> ”.
Humanista liberal	Na versão de um <i>multiculturalismo humanista liberal</i> , o autor descreve como sua principal característica certa apropriação humanística, respaldada na crença do princípio de igualdade independentemente de questões de etnia, gênero ou sexualidade.
Humanista	O multiculturalismo humanista acusa o sistema capitalista de prover restrições econômicas. Defendendo assim, a mudança dessas condições, mas embasados no discurso da equivalência intelectual ente as raças, afirmando que todas podem competir “igualmente” em uma sociedade capitalista. No entanto, McLaren adverte que o fato desse caráter universal ser dotado de aspectos predominantemente brancos, eurocêntricos e referentes à cultura ocidental não é em nenhum momento colocado em questão.
Liberal de esquerda	O <i>multiculturalismo liberal de esquerda</i> , enfatiza a diferença cultural acusando a ênfase na igualdade universal de “esconder” as diferenças entre raça, gênero, classe e sexualidade. Entretanto, critica a tendência que esta corrente teria de “essencializar” a diferença como se fosse algo suspensa do processo histórico. E no mais, o fato deste multiculturalismo de esquerda privilegiar a fala de uma pessoa que possua a marca de uma identidade local, é igualmente criticado pelo autor como “um populismo elitista que se constrói na medida em que professores de bairros pobres estabelecem um pedigree de voz baseado na experiência” (MCLAREN, 2000, p.120). Deste modo, acusa o político de estar sempre reduzido ao pessoal.
Crítico	É uma abordagem pós-moderna de resistência. McLaren que a perspectiva chamada de multiculturalismo crítico compreende a representação da raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais sobre signos e significações e, enfatiza não apenas o jogo textual, mas a tarefa de transformar as relações sociais. Dessa forma, o autor enfatiza que o pensamento ocidental é construído como um sistema de diferenças organizado por lógicas binárias – branco /preto, bom /ruim, e, neste sentido quando os binarismos tornam-se racial e culturalmente identificados, o <i>branco</i> acaba por assumir a posição do <i>ele</i> ou do <i>tu</i> , onde a “branquidade” é percebida como neutra. Os signos são, assim, compreendidos como parte de uma luta ideológica.

Fonte: Elaborado pelo autor, inspirado em McLaren (2000); Lopes (2012; p. 208 – 2009)

Ao discutir sobre formas de pensar uma “globalização contra hegemônica”, Santos (2003, p.11) propõe um multiculturalismo ativo e progressista que viabilize modos alternativos de pensar, através do reconhecimento de conhecimentos e culturas também alternativos, pois durante muito tempo vivemos sob o domínio do exclusivo do monoculturalismo que suprimiu essas culturas alternativas. Nesse sentido, o autor enfatiza a importância da distinção entre as formas conservadoras ou reacionárias do multiculturalismo e as formas progressistas e inovadoras:

Tabela 4 - Tipos de multiculturalismos segundo Boaventura de Sousa Santos

Multiculturalismos segundo Boaventura de Sousa Santos	
Tipo	Descrição
Multiculturalismo conservador ou reacionário	A primeira forma de multiculturalismo conservador é o colonial. Há um multiculturalismo colonial na medida em que o colonizador reconhece a essência de outras culturas, mesmo que tardiamente, como no caso dos indígenas na América Latina que tiveram leis próprias a partir do século XVI e do século XVII, ou mesmo na África (mais tarde) e na Índia. Na África nomeadamente o colonialismo teve a forma do chamado <i>indirect rule</i> , que era uma forma de administração que reconhecia os modos, as práticas e os costumes dos povos nativos, mas sempre subordinados à cultura dominante. Portanto, o multiculturalismo conservador, antes de mais nada, é um multiculturalismo que consiste, primeiro, em admitir a existência de outras culturas apenas como inferiores. Segundo, a cultura eurocêntrica branca nunca é étnica - étnicos são os que não brancos, em princípio, e, portanto, não admitem a etnicidade, o particularismo da cultura branca dominante. Terceiro, não admite a incompletude dessa cultura. Essa é uma cultura que em si mesma contém tudo o que melhor foi dito ou pensado no mundo. É uma cultura universal como toda cultura eurocêntrica de tradição e é ela que resume em si mesma tudo o que melhor foi dito ou pensado no mundo em geral. E, como tal, tem o direito a esta universalidade, tem o direito de se impor.
Multiculturalismo progressista ou emancipatório	O multiculturalismo emancipatório que estamos a tentar buscar é um multiculturalismo decididamente póscolonial neste sentido amplo. Portanto, assenta fundamentalmente numa política, numa tensão dinâmica, mas complexa entre a política de igualdade e a política da diferença; isso é o que ele tem de novo em relação às lutas da modernidade ocidental do século XX, lutas progressistas, operárias e outras que assentaram muito no princípio da igualdade. Há a ideia de que, sendo todos iguais, é fundamental que se dê uma redistribuição social, nomeadamente ao nível econômico, e é através da redistribuição que assumimos a igualdade como um princípio e como prática. A política de igualdade, baseada na luta contra as diferenciações de classe, deixou na sombra outras formas de discriminação étnicas, de orientação sexual ou de diferença sexual, etárias e muitas outras. É a emergência das lutas contra estas formas de discriminação que veio a trazer a política da diferença. E a política da diferença não se resolve progressisticamente pela redistribuição: resolve-se por reconhecimento. E, portanto, o multiculturalismo progressista é o multiculturalismo que procura por numa equação, sem dúvida politicamente, cientificamente, intelectualmente e culturalmente complexa, e por fim é um objeto de luta, esta tensão entre uma política de igualdade e uma política de diferença. Uma política que assenta em dois objetivos, que não devem colidir um com o outro, os objetivos da redistribuição social-econômica e do reconhecimento de diferença cultural.

Fonte: Elaborado pelo autor, inspirado em Santos (2001).

Candau (2008, p.50) buscou levantar a explicitação de algumas concepções em torno do multiculturalismo com base nas discussões oferecidas por inúmeros autores,

inclusive os já mencionados acima. A autora faz primeiro a seguinte reflexão em relação à distinção das abordagens fundamentais sobre multiculturalismo:

Considero que um primeiro passo nessa direção é distinguir duas abordagens fundamentais: uma descritiva e outra prescritiva. A primeira afirma ser o multiculturalismo uma característica das sociedades atuais. Vivemos em sociedades multiculturais. Podemos afirmar que as configurações multiculturais dependem de cada contexto histórico, político e sociocultural. O multiculturalismo na sociedade brasileira é diferente daquele das sociedades europeias ou da sociedade estadunidense. Nesse sentido, enfatizam-se a descrição e a compreensão da construção da formação multicultural de cada contexto específico. A perspectiva prescritiva entende o multiculturalismo não simplesmente como um dado da realidade mas como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social. Trata-se de um projeto, de um modo de trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade e de conceber políticas públicas nessa direção.

Nesse contexto, Candau (2008) faz referências a três tipos de multiculturalismos considerados por si como fundamentais, por estarem na base das diversas propostas das inúmeras tipificações:

Tabela 5 - Tipos de multiculturalismos segundo Vera Maria Candau

Multiculturalismos segundo Vera Maria Candau	
Tipo	Descrição
Assimilacionista	A abordagem assimilacionista parte da afirmação de que vivemos numa sociedade multicultural no sentido descritivo. Nessa sociedade multicultural todos não têm as mesmas oportunidades; não existe igualdade de oportunidades. Há grupos, como os indígenas, negros, homossexuais, pessoas oriundas de determinadas regiões geográficas do próprio país ou de outros países e de classes populares e/ou com baixos níveis de escolarização, que não têm o mesmo acesso a determinados serviços, bens, direitos fundamentais que têm outros grupos sociais, em geral, de classe média ou alta, brancos e com altos níveis de escolarização. Uma política assimilacionista – perspectiva prescritiva – favorece que todos se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica. No entanto, não se mexe na matriz da sociedade, procura-se assimilar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica.
Diferencialista ou monoculturalismo plural	Essa abordagem parte da afirmação de que, quando se enfatiza a assimilação, se termina por negar a diferença ou por silenciá-la. Propõe-se então colocar a ênfase no reconhecimento da diferença e, para garantir a expressão das diferentes identidades culturais presentes num determinado contexto, garantir espaços em que estas se possam expressar. Afirma-se que somente assim os diferentes grupos socioculturais poderão manter suas matrizes culturais de base. Algumas das posições nessa linha terminam por ter uma visão estática e essencialista da formação das identidades culturais. É então enfatizado o acesso a direitos sociais e econômicos e, ao mesmo tempo, é privilegiada a formação de comunidades culturais homogêneas com suas próprias organizações – bairros, escolas, igrejas, clubes, associações etc. Na prática, em muitas sociedades atuais terminou-se por favorecer a criação de verdadeiros <i>apartheids</i> socioculturais.
Multiculturalismo interativo ou interculturalidade	Essa perspectiva, que propõe um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades, democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade.

Fonte: Elaborado pelo autor, inspirado em Candau (2008; p.50-51).

Para refletir sobre o campo da educação no contexto contra hegemônico e anti monocultural, esta pesquisa se ancora nas formas de multiculturalismo mais críticas – ou interculturalidade crítica (WALSH, 2010) -, que questionam os padrões atuais ditados pelo Centro. Tal escolha foi feita, pois este trabalho se dispõe a abrir espaços para refletir e pensar o campo da educação a partir de uma lógica contra-hegemônica, questionando o padrão de cultura, de poder e de saber dominante, tal como propõe o Pensamento Decolonial.

Levando em consideração o campo empírico deste estudo, a escolha da interculturalidade crítica como lente através da investigaremos o campo é coerente na medida em que a interculturalidade crítica não parte do problema da diversidade ou da diferença em si, mas sim de um problema estrutural-colonial-racial e, sob essa perspectiva, a diferença se constrói dentro de uma estrutura e matriz colonial de poder racializado e hierarquizado, segundo a qual os brancos são considerados superiores aos indígenas e afrodescendentes (CARVALHO, 2014; WALSH 2010).

Ao tratar de educação, Walsh (2010) diz que o espaço educacional, enquanto instituição política, social e cultural não é a única instituição social que deveria reconhecer e expressar a diversidade cultural e promover a interculturalidade em todas as suas instâncias, entretanto, é a instituição com um grande potencial para impactar as pessoas e o social em grande escala.

Assim, para efeitos desta pesquisa, educação intercultural foi tomado como um construto que pressupõe uma relação intercultural, isto é, uma situação onde há uma interação intencional entre pessoas de culturas diferentes, ou em que ocorre uma atividade que requer interação consciente e proativa entre pessoas de culturas distintas (FLEURI, 2001). Trata-se de um construto que evoca a noção processual.

a educação intercultural é um processo, ou seja, um caminho aberto, complexo e multidimensional, pois envolve uma multiplicidade de fatores e de dimensões: a pessoa e o grupo social, a cultura e a religião, a língua e a alimentação, os preconceitos e as expectativas. A educação intercultural não se reduz a uma simples relação de conhecimento: trata-se da interação entre sujeitos. Isto significa uma relação de troca e de reciprocidade entre pessoas vivas, com rostos e nomes próprios (FLEURI, 2001, p. 53).

Para Zwierewicz e Vallejo (2006), a interculturalidade é o resultado de um processo de mão dupla, no qual a cultura que recebe e a cultura que é recebida atuam como ofertantes das condições para que a dinamicidade cultural ocorra. A intencionalidade é, portanto, marca distintiva da educação intercultural na qual as diferenças étnicas, culturais,

linguísticas são reconhecidas pelos integrantes dos grupos que passam a partilhar o contexto educacional.

Pela perspectiva de uma educação intercultural, os agentes envolvidos – professores e alunos – não devem tomar a cultura “alheia” de maneira reducionista, como algo a mais que lhes é colocado para estudo. Diferentemente, todos devem tomar a cultura do outro como o modo peculiar de um grupo social específico ver e lidar com a realidade. Isto exige admitir a complexidade inerente aos contextos culturais diversos, o que acaba gerando confrontos entre visões de mundo diferentes. Consequentemente, tal contato possibilita a mudança do “seu horizonte de compreensão da realidade, na medida em que lhe possibilita compreender ou assumir pontos de vista ou lógicas diferentes de interpretação da realidade ou da relação social” (FLEURI, 2001, p. 53).

Dentre as especificidades da educação intercultural, Zwierewicz e Vallejo (2006) destacam: i) a renúncia às ideias de vazios culturais e de hierarquização das culturas; ii) a realização de uma aproximação crítica, analisando e valorizando as culturas; iii) a preocupação com o binômio diferença-igualdade; iv) a evidenciação não somente das diferenças, mas também das semelhanças; v) a contraposição a uma hibridação cultural (por justaposição de disciplinas ou materiais), reafirmando o enriquecimento e a compreensão mútua mediante aprendizagens baseadas nas diferentes culturas. No contexto de uma educação e comunicação intercultural, Ramos (2007, p. 235) entende que “o professor tem de promover um ensino dialógico em que as diferenças, a alteridade e a diversidade sejam contempladas, em que o diálogo entre as culturas seja promovido e em que os preconceitos e os estereótipos sejam eliminados”.

Falando desde o âmbito específico da escola, Fleuri (2001) afirma que, dadas as especificidades da educação intercultural, há algumas demandas mais urgentes que se apresentam ao sistema escolar tendo em vista alinhar-se aos objetivos da interculturalidade. Um deles seria o da plena realização do princípio da igualdade de oportunidades aos membros das culturas envolvidas. Uma segunda dimensão a ajustar no sistema de ensino seria a adequação ou reelaboração do material didático, a adoção de técnicas e de instrumentos multimeios. Segundo o autor, há que se operar transformações expressivas no modo de educar, com uso de técnicas e metodologias ativas, indo do jogo à dramatização. E

Nesse cenário da educação intercultural, as universidades interculturais surgem como um lócus cuja especificidade revoluciona a forma tradicional do fazer universitário:

universidade intercultural é um termo que, no contexto social e educativo latino-americano, designa um conjunto diverso e heterogêneo de modalidades de educação superior universitária (ESU) que, diferenciando-se das universidades seculares tradicionais, ressaltam a necessidade de atenção e reconhecimento aos povos indígenas originários e afrodescendentes (PIA) e à integração de seus saberes no mundo acadêmico universitário. (WEISE, 2010, CDROM)

Neste sentido, as universidades interculturais emergem, no contexto atual, como um tipo muito específico do fenômeno da internacionalização do ensino superior na medida em que sua proposta se diferencia dos modelos universalistas de concepção de conhecimento frequentemente associados às universidades tradicionais. Segundo Weise (2010), fala-se de universidade intercultural quando se faz referência a projetos educacionais estratégicos que têm como público alvo o desenvolvimento dos PIA e onde há interesse em aplicar conhecimentos construídos a partir de perspectivas culturais diversas. Segundo a autora, pelo menos quatro características tipificam uma universidade intercultural:

a) são instituições criadas intencionalmente para atender às demandas e necessidades de PIA; b) acolhem a população de mais de uma origem cultural; c) integram no currículo saberes de várias origens culturais ou os relacionam; d) têm um sentido de busca da equidade e remetem ao reconhecimento profundo da diversidade cultural, entendida como visões de mundo, valores, sensibilidades, marcos de interpretação e de ação (WEISE, 2010, CDROM).

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Uma vez que o objetivo da pesquisa está ligado à compreensão de um fenômeno a partir da visão dos sujeitos envolvidos, utilizou-se uma perspectiva integralmente qualitativa, com uso de técnicas qualitativas na coleta e análise dos dados (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2008). Para Minayo (2004, p. 22), tomar o objeto das ciências sociais como qualitativo “implica considerar como sujeito de estudo: gente, em determinada condição social, pertencente a determinado grupo social ou classe com suas crenças, valores e significados”; no caso desse estudo, grupos que têm vivenciado a experiência da Unilab: professores, alunos, gestores da instituição.

Quanto aos fins, trata-se de uma pesquisa exploratória, que busca uma maior familiaridade com o problema elegido para estudo (RICHARDSON, 1985; VERGARA, 2004). Além disso, a pesquisa segue o caminho exploratório por avançar sobre um terreno pouco conhecido, procurando identificar cursos relevantes de ação sobre o problema (DENZIN; LINCOLN, 2011).

Antes da ida ao campo, foram pesquisados uma variedade de arquivos que possibilitaram a composição de um *corpus* documental. A partir da análise dos documentos, juntamente com a revisão da literatura, foram desenvolvidos roteiros de entrevistas semi-estruturadas como instrumentos de coleta de dados - um instrumento específico para cada grupo de sujeitos: professores, alunos brasileiros, alunos estrangeiros e, por fim, gestores.

A escolha dessa técnica de coleta de dados foi feita por entender-se a entrevista como instância de interlocução entre o pesquisador e o pesquisado, onde o primeiro busca compreender o que este pensa, sente, faz e argumenta em relação ao fenômeno estudado (SEVERINO, 2007; MINAYO, 2006).

Foram realizadas dezesseis entrevistas, entre o período de outubro a dezembro de 2015, as quais foram gravadas e posteriormente transcritas. O quadro x descreve perfil dos entrevistados. Os nomes dos entrevistados foram alterados conforme acordado no termo de confidencialidade entregue aos participantes da pesquisa.

Tabela 6 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa

NOME	IDADE	SEXO	PAÍS DE ORIGEM	NA UNILAB DESDE	POSIÇÃO
DANTE	19	M	BRASIL	2014	ESTUDANTE
MAURÍCIO	21	M	BRASIL	2013	ESTUDANTE
GILBERTO			BRASIL	2011	ESTUDANTE

NOME	IDADE	SEXO	PAÍS DE ORIGEM	NA UNILAB DESDE	POSIÇÃO
	22	M			
GUSTAVO	22	M	BRASIL	2012	ESTUDANTE
RICARDO	26	M	BRASIL	2012	ESTUDANTE
DORDALMA	22	F	GUINÉ BISSAU	2011	ESTUDANTE
GRACIOSA	23	F	ANGOLA	2012	ESTUDANTE
MARIAMAR	26	F	CABO VERDE	2011	ESTUDANTE
MUINDINGA	24	M	GUINÉ BISSAU	2011	ESTUDANTE
TAHIR	24	M	SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE	2013	ESTUDANTE
LEOA		F	BRASIL	2011	PROFESSOR
FLAMINGA		F	BRASIL	2010	PROFESSOR
URSULA		F	BRASIL	2014	PROFESSOR
RHINO		M	BRASIL	2014	PROFESSOR
HENRIQUE		M	BRASIL	2015	GESTOR
SÉRGIO			BRASIL	2015	GESTOR

Fonte: Dados da pesquisa.

Durante a escolha dos entrevistados, sobretudo dos estudantes, tomou-se o cuidado de heterogeneizar internamente cada grupo, ou seja, buscou-se entrevistar alunos de turmas diferentes, idades diferentes, países diferentes e círculos sociais diferentes. Dessa maneira, buscou-se minimizar os vieses que um grupo demasiado homogêneo pudesse trazer.

A separação em dois grupos - alunos brasileiros e alunos estrangeiros (africanos) - foi estabelecida por acreditar-se que embora Brasil e países da CPLP compartilhem de legados coloniais, o lócus de enunciação dos dois grupos seja substancialmente diferente.

Além dessa diferença histórica quanto ao legado colonial, os alunos africanos são entendidos como sujeitos diferenciados por serem *o estrangeiro na terra do outro*, isto é, há uma relação de *ser de, vir de e estar em* que permeia o seu lócus de enunciação (MINGNOLO, 1996). Ao tratar das ligações entre o lugar da teorização (*ser de, vir de e estar em*) e o lócus de enunciação, Mignolo (2005, p.165-166) diz:

(...) os loci de enunciação não são dados, mas encenados. Não estou supondo que só pessoas originárias de tal ou qual lugar poderiam fazer X. Permitam-me insistir em que não estou vazando o argumento em termos deterministas, mas no campo aberto das possibilidades lógicas, das circunstâncias históricas e das sensibilidades individuais. Estou sugerindo que aqueles para quem as heranças coloniais são reais

(ou seja, aqueles a quem elas prejudicam) são mais inclinados (lógica, histórica e emocionalmente) que outros a teorizar o passado em termos de colonialidade.

Porém, esta pesquisa, ao classificar os alunos estrangeiros como grupo de alunos africanos, não pretende descaracterizar a singularidade de cada nacionalidade abrangida no estudo e muito menos entender a África como um continente homogêneo e que seus sujeitos sejam passíveis de redução à simples condição de *africano*.

Como dito, além das entrevistas, foram buscados documentos históricos e institucionais. A constituição e análise desse *corpus* documental possibilitou ampliar o entendimento de objetos e práticas cuja compreensão necessita de contextualização histórica, política, institucional e sociocultural.

Ademais, a análise documental está em consonância com o objeto deste estudo, uma vez que, segundo Stoler (2009) ao se analisar a questão colonial, os arquivos/documentos podem ser entendidos como monumentos erigidos por seus mantenedores para legitimar e retroalimentar uma dada visão no lugar de outra qualquer.

Tabela 7 - Corpus documental da pesquisa

DOCUMENTO	ONTE	NO
PROJETO DE LEI DE CRIAÇÃO DA UNILAB (PROJETO DE LEI Nº 3.891)	BRASIL	008
UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA – UNILAB - DIRETRIZES GERAIS	UNILAB	010
UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB) - ESTATUTO	UNILAB	011
LEI Nº 12.289, DE 20 DE JULHO DE 2010 – LEI DE CRIAÇÃO DA UNILAB	BRASIL	012
UNILAB - CAMINHOS E DESAFIOS ACADÊMICOS DA COOPERAÇÃO SUL-SUL	UNILAB	013
PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA PRESENCIAL, BACHARELADO	UNILAB	014
PROJETOS DE PESQUISA NO INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	UNILAB	015
RELATÓRIO GERENCIAL- PIBEAC 2015-2016	UNILAB	015

Fonte: Dados da pesquisa

Para o tratamento e a análise das entrevistas e dos documentos históricos institucionais e outros materiais incluídos na composição desse *corpus* empírico será utilizado a abordagem da Análise do Discurso (PÊCHEUX, 2012).

Para Pêcheux (2012) os pressupostos da AD se resumem em dois princípios: 1) o sentido da palavra, de uma expressão ou de uma proposição não existe em si mesmo, mas, expressa posições ideológicas em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, as

expressões e proposições são produzidas; 2) toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência das formações ideológicas.

Releva-se ainda a importância dessa abordagem de análise uma vez que a perspectiva do discurso é um fenômeno social e político essencial para a construção e para a desconstrução das relações de poder em qualquer sociedade (AMARAL, 2013), acredita-se que a crítica decolonial pode ser articulada com essa abordagem de análise, levando em consideração que a AD é essencialmente contestatória das maneiras como as formas de poder estão estruturadas.

Além disso, outro ponto de convergência entre Pensamento Decolonial e a AD é o potencial que esta abordagem tem de uso em investigações envolvendo a questão colonial, tendo em vista que essa abordagem metodológica tem entre seus focos questões relativas à desigualdade, diferença e identidade pelo prisma da construção do Outro (TOLEDO, 2011).

6 RESULTADOS

As falas em conjunto com os documentos foram tomadas como uma narrativa totalizante sobre o objeto de estudo e organizados a partir da análise empreendida. O primeiro tópico da seção de resultados buscou atender ao primeiro objetivo específico deste trabalho, que é *compreender a trajetória histórica de fundação da UNILAB e da criação do curso de Administração pública da IES*. As categorias que se seguem sintetizam os temas emergentes em torno da questão desta pesquisa e dos demais objetivos propostos. Foram essas: i) *produção de não-existências*; ii) *passados presentes*; iii) *a favor da expansão do mundo em Administração*.

6.1 FUNDAÇÃO DA UNILAB E DO SEU CURSO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

A história da Unilab se encontra estreitamente ligada a duas características fortes em relação às políticas de educação superior brasileira presentes no governo Lula: a internacionalização e a interiorização (HELENO, 2014; UNILAB, 2013; GOMES; VIEIRA, 2013). Em adição, esse trabalho buscou relacionar o surgimento da Unilab com as mudanças sociais pelas quais a sociedade Brasileira tem passado ultimamente.

Vale registrar que nesta seção não foi levada em consideração ordem ou grau influência de cada uma das características analisadas, afinal parte-se da tese de que a criação da Unilab é uma construção porosa, permeada por diferentes elementos substanciais à sua fundação, que agem concomitantemente e interagem na trama dessa história, contribuindo multiformemente para o surgimento de tal universidade.

6.1.1 Internacionalização

A respeito da *internacionalização*, numa observação mais profunda, nota-se que essa categoria pode ser desdobrada em algumas outras que ampliam e iluminam o entendimento de criação dessa universidade. Logo, a lógica escolhida para explanação desse tema foi a estratificação do mesmo em microcategorias.

A figura a seguir ilustra três microcategorias descamadas separada e subparalelamente a partir da categoria principal, *internacionalização: cooperação Sul-Sul, revalorização de áreas estratégicas; CPLP*. Didaticamente, acredita-se que essa lógica de análise permitiu um olhar mais atento e rico sobre o processo de internacionalização do qual especificamente faz parte a Unilab.

Figura 1 - Camadas do processo de internacionalização da Unilab



Fonte : Elaborado pelo autor.

Assim, seguindo a lógica das camadas, considerou-se importante avaliar o cenário de internacionalização no qual a universidade propõe se inserir, as estratégias que circundam esses processos, assim como a contextualização com a aproximação entre o Brasil e a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

Historicamente, a educação superior pública no Brasil está atrelada ao Estado - tendo em vista que esse é a instância definidora de políticas e responsável pelo seu financiamento e regulação. Consequentemente, a concretização de projetos de internacionalização da educação pode depender fortemente das agendas políticas de cada governante (LIMA; CONTEL, 2009). No caso da Unilab, sua história de criação está intimamente ligada à agenda do governo Lula.

Dentre tantas outras características, é importante para o contexto deste trabalho citar que o governo Lula é marcado pela a transição de uma postura de maior sujeição e obediência, característica histórica do Brasil no que concerne sua política externa, para uma postura de busca por participação ativa na elaboração das regras do ordenamento internacional (HELENO, 2014; MILANI, 2012).

Uma das principais formas que esse governo elegeu para fortalecer sua nova postura no tabuleiro global foi a busca pelo protagonismo em regiões nas quais o Brasil pretende irradiar sua influência e liderança: América do Sul, Antártida, Bacia do Atlântico Sul

e África Subsaariana. Nesta última, a ênfase recai sobre África do Sul, Nigéria, Namíbia e na Comunidade de Língua Portuguesa - CPLP (HELENO; 2014; FIORI, 2013).

A estratégia que foi escolhida pelo governo para a efetivação dessa posição de destaque foi o uso de sua tradição em cooperação técnica como sendo a plataforma para o finco do Brasil no patamar de país provedor e promotor da cooperação solidária na região. Nesse sentido, as universidades temáticas são a materialização do comportamento da política externa brasileira para seu entorno estratégico. Sobre esse aspecto, Ribeiro (2015, p.64) analisa a estratégia geopolítica desse processo de internacionalização do ensino superior da seguinte maneira:

A ideia de espacialização das novas universidades Federais inauguradas no Brasil, com proposta de cooperação internacional, faz parte de estratégia sistemática de internacionalizar o ensino superior, onde o Brasil faz parte, e procura uma posição estratégica nesse processo, envolvendo a zona do Atlântico Sul em um contexto geopolítico.

Quando se buscou traçar a história da Unilab, notou-se que a internacionalização do ensino superior brasileiro esteve atrelada à narrativa de criação dessa instituição. Isso pôde ser observado em documentos de proposta e diretrizes para sua implantação, projeto e lei de criação e até documentos pós-inauguração, como é caso do estatuto que a rege atualmente, livro de memórias da Unilab, plano de desenvolvimento institucional e outros documentos oficiais que a própria instituição produziu.

A análise documental permitiu identificar tanto o contexto geral quanto algumas especificidades desse processo de internacionalização. Observou-se que a Unilab atribui a si um *perfil internacional*, dentro de um contexto de *internacionalização da educação superior* que tem por objetivo *atender à política do governo brasileiro de incentivar e promover a cooperação Sul-Sul atuando na perspectiva da cooperação solidária* perseguindo a *integração internacional através do campo da integração superior com foco na integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP*. A seguir trechos de documentos oficiais para melhor situar o que foi recém dito:

Além disso, dado seu **perfil internacional**, a universidade necessitará fazer uso das tecnologias educacionais para ultrapassar as limitações geográficas existentes entre os países parceiros (UNILAB, 2010, p.21).

(...) a instituição procura avançar buscando um desenvolvimento que seja inovador e que promova o fortalecimento de seu objetivo institucional: atender à **política do governo brasileiro** de incentivar e **promover a cooperação Sul-Sul** com responsabilidade científica, cultural, social e ambiental, inserido no contexto de internacionalização da educação superior, e atuando na **perspectiva de cooperação solidária**, valorizando e apoiando o potencial de colaboração e aprendizagem entre países (UNILAB, 2013a, p. 9)

A UNILAB está inserida, portanto, no contexto de **internacionalização da educação superior**, atendendo à **política do governo brasileiro** de incentivar a criação de instituições federais capazes de **promover a cooperação Sul-Sul** com responsabilidade científica, cultural, social e ambiental. Atuando na perspectiva da **cooperação solidária**, ela valorizará e apoiará o potencial de colaboração e aprendizagem entre países, como parte do crescente esforço brasileiro em assumir compromissos com a **integração internacional no campo da educação superior** (UNILAB, 2010, p.6).

Fundada nos princípios da **cooperação internacional** e do intercâmbio acadêmico solidário, visa a construir - no presente e futuro - sociedades que compartilhem dos bens físicos e culturais erigidos pelo esforço coletivo das nações envolvidas no projeto (UNILAB, 2010, p.21).

A Unilab terá como objetivo ministrar ensino superior, desenvolver pesquisas nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, tendo como missão institucional específica formar recursos humanos para contribuir com a **integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP** (UNILAB, 2010, p.1)

6.1.2 Cooperação sul-sul e a UNILAB

Avalia-se a partir de agora a primeira micro categoria da internacionalização da Unilab: a Cooperação Sul-Sul. Novamente, desde seus projetos de lei até a definição de seu atual estatuto, a expressão *cooperação* se destacou-se como eixo fundamental da internacionalização da universidade. Por exemplo, a Unilab alega ser vocacionada para a *cooperação internacional*, com base nos princípios da *cooperação solidária* e priorizando a *cooperação sul-sul*:

Art. 2º. A Unilab, universidade pública federal brasileira, é vocacionada para a **cooperação internacional** e compromissada com a interculturalidade, a cidadania e a democracia nas sociedades, fundamentando suas ações no intercâmbio acadêmico e solidário com países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente os países africanos. (...) Art. 5º. A Unilab elege como princípios de atuação: (...) XI. internacionalização e mobilidade acadêmica e científica, priorizando a **cooperação sul-sul**. (...) Art. 6º. De acordo com os princípios estabelecidos no artigo anterior, a Unilab tem por objetivos: VIII. **promover a cooperação**, a mobilidade acadêmica e o intercâmbio com diversas instituições científicas, acadêmicas e culturais (nacionais e internacionais), ampliando e potencializando o avanço do conhecimento e da cultura ; X. propor, implementar e acompanhar acordos, convênios e **programas de cooperação internacional** que contribuam para a inserção da educação superior brasileira no cenário internacional e para o fortalecimento da **cooperação solidária**, com ênfase nos países de língua portuguesa (UNILAB, 2011, p.2-3, grifo do autor).

Milani (2012) defende que a cooperação internacional pode ser definida como um sistema articulado entre estados, atores não governamentais e um conjunto de normas difundidas para a promoção do desenvolvimento no plano global.

Na dinâmica da cooperação internacional, algumas divisões são pertinentes: i) existe a distinção entre a Cooperação Norte-Sul (CNS), baseada na dicotomia centro –

periferia, encabeçada pelos Estados Unidos e Europa na posição de Centro e a Cooperação Sul-Sul (CSS), ii) dentro dessas duas estratégias, existe a divisão entre os chamados países doadores (tradicionais ou emergentes), quanto no campo dos beneficiários (normalmente países de renda baixa ou, em alguns raros casos, países de renda média). Cabe também dizer que no ordenamento Sul-Sul é comum que países possam ser ao mesmo tempo doadores e beneficiários em multifacetadas e complexas relações: o Brasil é um desses casos.

A CNS tem uma agenda que começa a se moldar no contexto pós-segunda guerra mundial e se consolida no período da guerra fria; as diferentes práticas desse tipo de cooperação acompanham as necessidades de ajuste do capitalismo através das suas recentes crises, como a dos anos 1990 e 2008; entre os temas abrangidos pela CNS estão saúde, biodiversidade, combate a pobreza, gestão pública, educação, segurança entre outros. A lógica na CNS está fundamentada em relações assimétricas e de hierarquização. Na CNS os países do Norte ocupam posição de superiores e de provedores, enquanto os países do Sul são tidos como incapazes, atrasados e dependentes das lições dos países desenvolvidos. Os países doadores podem chegar a assumir uma grande margem de controle, nos mais variados sentidos dessa expressão, sobre os países beneficiários (MILANI, 2012).

A CSS, por outro lado, retrata um contexto de maior aproximação dos países do hemisfério do Sul entre si, alguns países que adotam esse tipo de cooperação são México, Índia, Rússia, China, Turquia, Brasil e África do Sul. As estratégias de ajuda mútua podem ser pensadas, segundo Rodrigues (2010, p.46) “como um tipo de *cooperação horizontal*, objetivando-se uma concertação com vistas à obstrução das desigualdades internacionais dirigidas pelos países desenvolvidos do Norte”.

Além disso, dentro da CSS as articulações podem derivar de interesses como a solução de problemas comuns entre os atores envolvidos, fortalecimento e poder de barganha no cenário internacional, busca por liderança ou até mesmo hegemonia em cenários regionais, bem como a desvinculação de dependência unilateral dos países desenvolvidos (OLIVEIRA ET AL, 2006).

Do ponto de vista histórico, tem-se como marco da CSS a celebração, em 1955, da Primeira Conferência de Países da Ásia e da África, em Bandung (Indonésia); Bandung foi uma ação pioneira em termos de cooperação política entre países em desenvolvimento e teve como o objetivo o combate às diferentes versões do colonialismo e da dominação ocidental, em nome da solidariedade entre os países do Terceiro Mundo (MILANI; CARVALHO, 2012).

Já em termos nacionais, Saraiva (2007, p. 42) aponta o ano de 1993, com a ascensão de Itamar Franco, momento este em que “o país buscará um novo tipo de cooperação sul-sul, nos marcos de uma nova ordem internacional marcada por ações mais isoladas da dimensão Norte-Sul ou pela volatilidade das alianças organizadas na defesa de temas específicos”.

Ao discutir sobre os traços gerais da organização interna e de ordem internacional no âmbito da cooperação, a autora segue analisando os governos posteriores ao de Itamar Franco e diz que a chegada de Collor à presidência esteve acompanhada de uma crise de paradigma que pôs em xeque os princípios da política externa adotada até então, porém esse abalo nas visões e práticas de outrora não foi capaz de consolidar um novo conjunto de princípios. Pelo contrário:

A crise de paradigma não abriu espaço para a consolidação de um consenso substitutivo, mas sim de duas correntes com diferentes visões sobre a inserção internacional do país e sobre temas da cooperação sul-sul. A primeira, de caráter mais autonomista, manteve mais os elementos do paradigma globalista seguido até então. Defende uma projeção mais autônoma do Brasil na política internacional; tem preocupações de caráter político-estratégico dos problemas Norte/Sul; dá maior destaque à perspectiva brasileira de participar do Conselho de Segurança das Nações Unidas; e busca um papel de maior liderança brasileira na América do Sul. O destaque que dá para a cooperação com países do Sul é evidente. A segunda, sem abrir mão das reivindicações da primeira, procura dar maior importância ao apoio do Brasil aos regimes internacionais em vigência. Defende uma inserção internacional do país a partir de uma *soberania compartilhada* e da *autonomia pela participação* (onde valores globais devem ser defendidos por todos). Busca na América do Sul uma liderança mais discreta. Em função de seu apoio aos valores da ordem internacional atual, de caráter liberal, este grupo é identificado por analistas de política externa como “liberais” (SARAIVA, 2007, p.46).

Nota-se que um ponto comum das duas correntes é a ideia de que o Brasil deve perseguir condições para alcançar um lugar de destaque internacional em termos políticos-estratégicos.

Nos governos que seguem, Fernando Henrique Cardoso e Lula a estratégia de liderança na América do Sul tem sido vista pelo Brasil como um dos caminhos para projeção internacional de destaque. Durante o governo Fernando Henrique Cardoso, observa-se uma modesta revisão do comportamento brasileiro perante a região. O país buscou construir sua liderança na área a partir do binômio segurança e estabilidade democrática, estabelecendo vínculos fortes com os países vizinhos e atuando como mediador em situações de crise quando chamado para tal, tendo a defesa da democracia como o pano de fundo para a sua atuação.

Durante o governo Lula, a atuação brasileira no Mercosul foi marcada por dois movimentos diferentes, oriundos de distintas correntes de pensamento. A primeira refere-se a uma perspectiva autonomista que prioriza a liderança brasileira na América do Sul como um todo. Essa perspectiva impulsionou a assinatura do acordo de associação com os países da Comunidade Andina e a candidatura da Venezuela como sócio pleno. Ao mesmo tempo, buscou manter um equilíbrio econômico no interior do Mercosul que favoreceu os projetos brasileiros de desenvolvimento industrial e projeção econômica. A segunda diz respeito à visão de acadêmicos e lideranças pró-integração, que propõe um aprofundamento do processo em termos políticos e sociais e busca abrir espaços para avanços de sua institucionalização. A ratificação e implementação do Protocolo de Olivos e a formação do Parlamento do Mercosul são resultantes dos esforços de institucionalização do bloco deste grupo (SARAIVA, 2007).

Embora o Mercosul ocupe notória relevância no âmbito da CSS brasileira, o governo Lula revisou suas políticas através de novas aproximações estratégicas no contexto da cooperação internacional, na intenção de ampliar sua atuação na arena global, de conseguir fazer parte do jogo junto às estruturas hegemônicas, de diversificar suas relações e parcerias, de buscar papel de destaque no cenário regional, de diminuir sua dependência em relação ao Norte e até mesmo de criar um cenário independente, porém altamente competitivo (AMORIM NETO, 2011). Dessa forma, com essas revisões, ao longo das duas últimas décadas principalmente, regiões outrora não priorizadas passaram a ser revalorizadas na agenda da política externa brasileira.

Assim, neste ponto da análise, já cabe evidenciar a relação entre fator “cooperação” da Unilab com a especificidade desta em relação à CPLP. Ou seja, a história da Unilab está, como se vê a seguir, intimamente ligada às estratégias da política externa brasileira, no âmbito da cooperação Sul-Sul, de revalorização de determinadas regiões e parceiros internacionais.

Como estratégia da política brasileira de inserção em cenários que até então não chegavam a ser considerados prioritários, a criação de centros de formação e de produção de pesquisa voltados para campos específicos, geograficamente e culturalmente falando, é proposta avançada que explica a atuação nesse novo contexto político, econômico e cultural que o Brasil ocupa hoje. O mundo lusófono tornou-se, então, região privilegiada na estratégia das relações internacionais brasileiras e, na perspectiva de ampliar o relacionamento e o conhecimento sobre o mundo de Língua Oficial Portuguesa, nasce o projeto de uma Universidade Integrada Internacionalmente (UNILAB, 2013, p.7)

Nos últimos anos, o Brasil tem realizado importantes parcerias no âmbito da cooperação Sul-Sul rumo à concretização deste objetivo. Dentre os principais parceiros, especialmente no âmbito da educação superior, estão os países pertencentes à África e à América Latina, principalmente aqueles com baixo Índice

de Desenvolvimento Humano - IDH, destacando-se os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (BRASIL, 2008, p.5)

6.1.3 Parcerias estratégicas, CPLP E UNILAB

Como se pôde observar, em termos de CSS essa universidade tem uma ilha de atuação bem especificada: o mundo lusófono, os países membros da CPLP. Vale destacar que para o Brasil a reaproximação com a África como um dos focos de sua estratégia de política externa não é aleatória. Esse continente, nas últimas décadas tem sido disputado por países do Centro assim como países emergentes, motivado por velhos e novos interesses do capitalismo.

Por exemplo, os Estados Unidos voltaram-se para a África sobretudo após os atentados de 2001, sob o argumento de oferecer serviços de cooperação em segurança e contraterrorismo aos países africanos (SCHMIT; SAYARE, 2013). Nessa mesma linha, de acordo com Heleno (2014, p.80), pode-se mencionar “a intervenção na Líbia, em 2011, e no Mali, em 2013, onde uma missão, encabeçada pela França, enfrenta células islâmicas fundamentalistas (supostamente ligadas à rede Al-Qaeda), que ameaçam o governo central”.

Já entre os emergentes, tem-se o grande crescimento econômico da China e Índia, com o conseqüente aumento de demanda energética, que motivou a buscar novos fornecedores de matérias-primas, oferecendo em troca projetos de desenvolvimento em várias áreas.

Logo, diante da diversidade de atores presentes na África, o Brasil buscou se diferenciar por meio da promoção de políticas de cooperação em várias áreas, com ênfase na transferência de conhecimentos, fundamentando-se na dívida histórica da escravização, no compartilhamento de um passado comum, de aproximações culturais, de problemas comuns a serem enfrentados e de histórias que se cruzam, visando transmitir a imagem de país parceiro e solidário (HELENO, 2014).

Ainda sobre a diferenciação no âmbito da cooperação entre Brasil e África, o modelo brasileiro de cooperação “contém particularidades se comparado aos modelos tradicionais de ajuda internacional. O Brasil oferece assistência técnica, mediante capacitação e transferência de conhecimentos, sem impor condições aos países receptores” (HELENO, 2014, p.91). Esse *approach* via parceria solidária e fraternidade aparece em diversos momentos na análise dos documentos da Unilab, que vinculam a vocação da instituição, assim como sua agenda acadêmica, às questões de interesses dos países de língua portuguesa, numa perspectiva Sul-Sul. Seguem trechos retirados do estatuto da Unilab.

Art. 2º. A Unilab, é vocacionada para a cooperação internacional e compromissada com a interculturalidade, a cidadania e a democracia nas sociedades, fundamentando suas ações no intercâmbio acadêmico e solidário com países membros da **Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)**; Art. 3º. A Unilab tem como missão produzir e disseminar o saber universal, de modo a contribuir para o desenvolvimento social, cultural e econômico do dos países da CPLP, por meio da formação de cidadãos com sólido conhecimento filosófico, científico, cultural e técnico, compromissada com a superação das desigualdades sociais. Art. 6º. De acordo com os princípios estabelecidos no artigo anterior, a Unilab tem por objetivos: II. atuar em áreas estratégicas de interesse das regiões da CPLP, em especial dos países africanos, de modo a possibilitar a produção de conhecimentos comprometida com a integração solidária, fundada no reconhecimento mútuo e na equidade; IV. Enfrentar problemas comuns entre o Brasil e **os países da CPLP**, com ênfase nos países africanos, com base na pluralidade de temáticas e enfoques, por meio da produção e do acesso livre ao conhecimento. Art. 81. A Unilab poderá contratar professores visitantes, com reconhecida produção acadêmica, afeta à temática da integração com os países membros da **CPLP**; Parágrafo Único. A Unilab poderá ampliar seu projeto de integração internacional, **focado a priori na relação com os países da CPLP**, estendendo suas ações, de forma gradativa, às regiões e comunidades lusófonas e aos demais países, especialmente os do continente africano. (UNILAB, 2011, p.2-23, grifo nosso).

Outra evidência da estreita relação entre a criação da Unilab e o papel do Brasil na CPLP poder ser vista no livro que registra a celebração dos cinco anos de existência da Unilab, elaborado pela própria universidade. Nesse documento, a expressão CPLP aparece mais de trinta vezes, nas suas centro e treze páginas.

Para Miyamoto (2009, p.33), especificamente falando sobre a presença do Brasil na CPLP, a estratégia pode ser vista sob duas perspectivas:

De um lado, no uso da mesma para projetar os interesses brasileiros no exterior, ou seja, uma instrumentalização feita pela política externa brasileira, visando maximizar o uso de todos os recursos possíveis existentes, inclusive para ocupar espaços maiores do que outros países junto às nações que fazem parte da comunidade; por outro lado, pode-se, igualmente inferir que, apesar do “pragmatismo” de sua política externa, o Brasil também pensa em termos de atuação conjunta da CPLP para atender interesses globais que não seriam possíveis de se obter individualmente.

6.2 INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E A UNILAB

De acordo com Mello e Real (2009, p. 25) “as políticas públicas recentes para a área da educação superior, no Brasil, mantêm como estratégia de expansão a interiorização de instituições, inclusive de universidades públicas”. A revisão da literatura apontou concordância entre os autores quanto à interiorização como realidade da educação superior na última década e elenca variados programas e políticas que tomam parte nesse processo de uma nova tomada da interiorização na história recente da educação superior nacional.

Fazendo o recorte do governo Lula, destacam-se o Plano Nacional de Educação/PNE (período 2000-2010); o Programa Expandir, com o qual foram criadas universidades novas, localizadas no interior do país, como a Universidade Federal do ABC, com sede em São Bernardo-SP, a Universidade Federal da Grande Dourados, com sede em Dourados-MS, a Universidade Federal do Recôncavo Baiano, com sede em Cruz das Almas-BA, entre outras; o Decreto de 20 de outubro de 2003, que instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) encarregado de analisar a situação da educação superior brasileira e apresentar um plano de ação visando à reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES); o Plano de Desenvolvimento da Educação/PDE (2007) e o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (2007), através dos quais o Brasil assume o compromisso de expandir a rede pública federal de educação superior, com foco na sua descentralização (HELENO, 2014; NOMERIANO; MOURA; DAVANÇO; 2012; OTRANTO; 2006; FARIA, 2006).

A Unilab se identifica com esse caminho da educação universitária rumo ao interior e reconhece seu papel como agente desse fenômeno; também reconhece a importância desse movimento para o atingimento dos objetivos do governo federal em termos de expansão do ensino superior.

Assim, ficou decidido que a Unilab teria sede em Redenção, região do interior do Ceará, decisão que afinal ficou em consonância com a diretriz que Paulo Bernardo Silva e Fernando Haddad, respectivamente ministro do planejamento e ministro da educação, assinam em 20 de julho de 2008, na EM Interministerial nº 00165/2008/MP/MEC que seguiu anexa ao Projeto de Lei nº 3.891 - projeto de lei de criação da Unilab.

1. Submetemos à consideração de vossa excelência o anexo projeto de lei que autoriza a criação da universidade federal da integração luso-afro-Brasileira - UNILAB, instituição vinculada ao ministério da educação, que terá **sede em redenção, no estado do ceará**; 2. A expansão da rede de **ensino superior e sua interiorização** em áreas mais distantes dos centros urbanos desenvolvidos, a ampliação do acesso à educação superior, promovendo a inclusão social, o incremento do investimento em ciência e tecnologia e em formação qualificada de recursos humanos de alto nível como exigência urgente do desenvolvimento nacional, são **objetivos centrais do governo federal**. (UNILAB, 2008, p. 5, grifo do autor).

Como vimos, a UNILAB está sendo criada no âmbito da **política brasileira de expansão da rede pública de educação superior**. Em atenção ao Plano Nacional de Educação/PNE 2000-2010 e ao Plano de Desenvolvimento da Educação/PDE, lançado pelo Presidente da República em abril de 2007, **o Governo brasileiro busca expandir a rede pública federal de educação superior, em especial em áreas que promovam a descentralização e interiorização**, por meio da criação de ao menos uma instituição federal em cidades-pólo do entorno regional (UNILAB, 2010, p. 21, grifo do autor).

Fala-se de **interiorização** porque a Unilab vai ao encontro de **objetivos centrais do governo federal** em sua política de ensino: a expansão da rede de ensino superior e sua **interiorização** em áreas mais distantes dos centros urbanos desenvolvidos e a ampliação do acesso à educação superior, promovendo a inclusão social, contribuindo com desenvolvimento nacional. (UNILAB, 2013, p.12, grifo do autor)

A revisão da distribuição espacial da localização das universidades brasileiras tornou-se uma necessidade, entre outros fatores, de superação de assimetrias históricas enfrentadas por algumas regiões do Brasil. O Nordeste, por exemplo, durante muito tempo foi considerado uma região de perdas, com o declínio do ciclo da cana e do algodão, ainda no final do século XVII, a economia nordestina sofreu uma grande queda. A estagnação socioeconômica transformou o Nordeste em uma área de repulsão populacional. Durante as décadas de 1960, 1970 e 1980, milhares de nordestinos migraram para outras regiões, principalmente para o Sudeste em busca de melhores condições de emprego e renda.

Além do mais, a educação superior no Brasil historicamente foi ofertada primeiramente nas metrópoles, capitais e em poucas cidades do interior do país. O acesso ao ensino superior por pessoas do interior do país era circunscrito, tendo êxito apenas poucos privilegiados ou pessoas arrojadas e possuidoras de condições que lhes permitissem sair de sua cidade natal para estudar em outra cidade. Isto fortaleceu um modelo de desenvolvimento que acelerava o processo de concentração das populações nas capitais e metrópoles, contribuindo como decorrência para intensificação dos problemas sociais tanto nas grandes cidades quanto nos interiores. O Nordeste sofreu duramente com essa disfunção.

Dentro desse quadro, a Unilab se dispõe à interiorização no sentido de *interferir em um círculo vicioso em que a baixa escolaridade da população se reflete na pobreza econômica da localidade/região e vice-versa*. Como a região nordeste tem sofrido por conta da centralização do ensino superior, a história dessa região e da fundação da Unilab se encontram, na medida em que essa universidade nasce num contexto de políticas que se voltam contra a concentração do desenvolvimento em certas regiões do Brasil, proporcionando assim a inclusão, ainda que paulatinamente, de áreas que sofreram décadas com a marginalização.

Governo brasileiro busca expandir a rede pública federal de educação superior, em **especial em áreas que promovam a descentralização e interiorização**, por meio da criação de ao menos uma instituição federal em cidades-pólo do entorno regional. Esta posição decorre da decisão **de interferir em um círculo vicioso em que a baixa escolaridade da população se reflete na pobreza econômica da localidade/região e vice-versa**. A região Nordeste apresenta uma das mais baixas taxas de escolarização do Brasil, estando também abaixo da média nacional de desenvolvimento social (...)A criação da UNILAB situa-se nesse contexto onde a expansão por meio da **descentralização busca promover desenvolvimento**

econômico e social por meio da formação e qualificação em diversos campos do saber. Atenta ao fato de que o **Nordeste** brasileiro necessita forte apoio para **superar problemas históricos** de desenvolvimento, **a universidade pretende favorecer a região** (...) (UNILAB, 2010, p. 21-22, grifo do autor).

Além de seu campus principal, a UNILAB pretende implantar uma rede de unidades a fim de atender às demandas dos municípios da região do Maciço do Baturité e de seu entorno, com extensão às demais localidades do estado e do Nordeste brasileiro (UNILAB, 2010, p.7, grifo do autor).

Fala-se de interiorização porque a Unilab vai ao encontro de objetivos centrais do governo federal em sua política de ensino: a expansão da rede de ensino superior e **sua interiorização em áreas mais distantes dos centros urbanos desenvolvidos e a ampliação do acesso à educação superior, promovendo a inclusão social, contribuindo com desenvolvimento nacional.** Desta maneira a Unilab começa a ser pensada tendo como objetivo central a **superação das desigualdades** e a construção de um modelo de desenvolvimento sustentável, capaz de conciliar crescimento econômico com justiça social e equilíbrio ambiental (UNILAB, 2013, p.12)

(...) a instituição tem como premissa considerar o perfil local e regional, de profundas desigualdades sociais e econômicas, apontadas pelos indicadores da região **Nordeste** do Brasil e do Maciço de Baturité. Destaca-se, nesse sentido, a importância da **educação, como elemento de indução de um processo de desenvolvimento** sustentável (UNILAB, 2013, p.12)

Atenta ao fato de que o **Nordeste** brasileiro necessita de forte apoio para **superar problemas históricos** de desenvolvimento, a universidade pretende favorecer a região que, apesar de ocupar 18% do território e contar com 28% da população do país (Censo IBGE 2010), produz apenas 13% do Produto Interno Bruto (UNILAB, 2013, p.28).

Indo mais a fundo, a escolha do Ceará como estado sede está entrelaçada por questões políticas, históricas, geográficas e também por forte um simbolismo, além do fato de se inserir no contexto já mencionado da *busca de soluções para problemas concretos da realidade nordestina, buscando a melhoria dos seus indicadores sociais e econômico.*

O **Maciço do Baturité** torna-se, desta forma, um campo aberto para a realização de estudos que promovam, com base no saber acadêmico e apoio da tecnologia, **a busca de soluções para problemas concretos da realidade nordestina, buscando a melhoria dos seus indicadores sociais e econômicos** (UNILAB, 2010, p. 24, grifo do autor).

Helena (2014, p. 111-112, grifo original) em sua pesquisa entrevista Jacques Therrien - professor da UECE, aposentado pela UFC, que participou do Grupo de Trabalho em Formação de Professores da Unilab durante sua fase de elaboração – e questiona se o projeto não encontrou resistência no congresso em relação à escolha do Ceará como estado sede e não a Bahia, uma vez que esta última apresenta os elos histórico-culturais entre Brasil e países africanos de uma maneira mais intensa e ativa. Jacques Therrien afirmou:

Encontrou sim, em relação ao local, entre Ceará e Bahia. **A Bahia fez muita força para levar para lá.** [...] Por que a Unilab foi criada em Redenção? No meu entendimento é o seguinte: **na época em que foi criada só havia a Federal do**

Ceará. Havia muito tempo que o Ceará vinha pedindo (uma nova universidade federal). Por exemplo, há 12 ou 13 universidades federais em Minas Gerais, No Ceará só havia uma. Por que Redenção? Acho que é um conjunto de fatores. O Ceará precisava de mais uma universidade federal e **o Maciço de Baturité é uma região bastante isolada. Redenção tem todo o nome de ser a primeira cidade onde foi abolida a escravidão.** Como havia a possibilidade de o governo criar uma política de vizinhança, Lula, que andava muito na África, deu muito suporte aos países africanos, principalmente os de língua portuguesa, e ao governo do Ceará foi concedida a proposta de abrir uma universidade federal para atender a região do Maciço de Baturité e a África.

Muito embora não tenha conseguido sediar a Unilab, no final das contas a pressão feita pela Bahia não foi completamente sem sucesso, pois a Unilab iniciou suas atividades por meio de três campi: campi da Liberdade e campi dos Palmares, no maciço de Baturité, e o campi de São Francisco do Conde, na Bahia. Além da necessidade de uma nova universidade federal, além da UFC, o entrevistado faz menção ao valor simbólico de Redenção. De fato, o teor simbólico dos lugares escolhidos para a instalação dessas universidades ‘temáticas’ estratégicas é levado em consideração, como se verifica na reflexão de Ribeiro, (2015, p.68), que inclusive utiliza também do exemplo da Unila para fortalecer o sentido se sua análise:

Para melhor compreender a história da UNILA e da UNILAB e suas propostas de educação para o Brasil, a América Latina e Caribe e as nações da CPLP, é necessário entender o contexto, onde essas universidades estão inseridas, os interesses geopolíticos contemporâneos, o processo de integração dos países no quesito educação e investigar a *latinidade ameríndia* simbolizada pela UNILA e *lusofonia africana* expressa na UNILAB com os países da CPLP (...). A UNILA localizada em Foz do Iguaçu foi apadrinhada pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e sua localização no extremo oeste do Estado, possui explicação graças a Tripés Fronteira entre Brasil, Argentina e Paraguai. Já a UNILAB localizada em Redenção no Estado do Ceará, e apadrinhada pela Universidade Federal do Ceará (UFC), utiliza como explicação, a abolição da escravatura nessa cidade, sendo uma área estratégica de contato com a África, via oceano Atlântico. Dessa forma, as fronteiras Sul e Nordeste, aparecem como áreas importantes em um contexto geopolítico, mas carregadas de simbolismos, que são marcas presentes nessas universidades.

A propósito, o simbolismo parece ter sido aplicado também para a escolha da cidade que recebeu o campi na Bahia, afinal São Francisco do Conde trata-se do município com a maior população negra declarada do Brasil (superior a 90%). Porém, o discurso do pioneirismo em termos de abolição é a que prevalece, sendo evocada recorrentemente nas falas dos políticos envolvidos na criação da Unilab, bem como nos documentos oficiais da instituição, conforme se comprova abaixo:

A escolha do município de Redenção para sediar o primeiro campus da Unilab tem um forte **simbolismo** para esse projeto. Foi aqui, na antiga Vila de Acarape, que 116 homens e mulheres foram libertos da escravidão, em 1º de janeiro de 1883, antecipando em 5 anos o fim daquela prática abominável em território brasileiro. Os abolicionistas de então – José do Patrocínio, Antônio Tibúrcio, Liberato Barroso,

Justiniano de Serpa, dentre outros – presidiram aquele gesto redentor, quando a cidade adotou seu nome atual e se projetou como vanguarda da liberdade no Brasil. No campus de Redenção repousam os valores de liberdade, justiça e igualdade que inspiram o projeto da Unilab. Aqui começou o resgate de uma dívida secular com os povos africanos (UNILAB, 2013, p. 2, grifo do autor)

É uma conquista para o Brasil e, ao mesmo tempo, um compromisso com o passivo herdado da escravidão que houve neste País, à custa de homens e mulheres escravos daquela época. Redenção, no Estado do Ceará, (...). Por isso, a Unilab nasce com uma nova marca, uma marca democrática, de intercâmbio com os povos da África e que nos dá alegria em dizer que os jovens do Ceará, do Brasil e da África poderão ter um novo espaço de conhecimento, de relações culturais, enfim, de ensino e de pesquisa.” (Dep. Eudes Xavier, em discurso no plenário da Câmara de Deputados, no dia 24/05/2011, um dia antes da aula inaugural na Unilab).

Para nós, cearenses, é motivo de orgulho que a instituição tenha sido aqui instalada. Havia, de fato, motivos para que assim acontecesse. O Ceará, todos sabem, se antecipou **ao movimento de libertação dos escravos**, no século XIX, conquistando, por mérito, o título de **Terra da Luz**. É natural, pois, que o Brasil, ao estender a mão aos povos africanos, num gesto de paz e num convite à cooperação, o faça a partir do Ceará, mais precisamente da cidade de Redenção, onde **pioneiramente se aboliu a mão de obra escrava** (Cid Gomes, governador do Estado do Ceará in UNILAB, 2013, p. 38)

No entanto, a instalação da UNILAB na cidade de Redenção, no Ceará, marco nacional por seu **pioneirismo na libertação de escravos**, não representa apenas o atendimento das metas do REUNI em seu objetivo de promover o desenvolvimento de regiões ainda carentes de instituições de educação superior no país - como é o caso do Maciço do Baturité, onde será instalada. (UNILAB, 2010, p. 5)

Como visto, Redenção, um município carregado de simbolismo, representou a alegoria que alimentou a ideia de construir uma universidade solidária voltada, sobretudo, para os povos africanos de língua portuguesa (GOMES; VIEIRA, 2013) e ao mesmo tempo foi capaz de atender às reivindicações políticas e sociais por uma nova universidade federal no Ceará, além de se encaixar no perfil que atende aos critérios da política de interiorização do governo federal.

6.3 TRANSFORMAÇÕES NA SOCIEDADE BRASILEIRA E A UNILAB

Outro ponto relevante que deve ser investigado no traçar dessa história são as mudanças sociais do Brasil em sua história recente. O movimento de criação da UNILAB se insere no ciclo expansionista da educação superior (GOMES; VIEIRA, 2013), coincidindo com um cenário propício ao aumento de instituições e de vagas no ensino superior federal, devido à estabilização econômica do país. Porém, essa expansão não ocorre sem antes encontrar as reivindicações de uma sociedade brasileira em transformação, com movimentos sociais pulsantes.

Tal ciclo corresponde ao período em que se intensificam iniciativas diversas de inclusão social e políticas afirmativas. Além das transformações nessa esfera, o Brasil tem experimentado reflexões e discussões que o estimulam a buscar seus laços com o continente

africano de uma maneira mais genuína e desvelando antigos mitos e encarando dolorosos constrangimentos.

Nesse sentido, a educação tem servido como um meio para o *encontro da nacionalidade brasileira com sua história* e a Unilab busca *construir uma ponte histórica e cultural entre Brasil e países de língua portuguesa*, assim como no cenário doméstico, busca a *superação de desigualdades* através da construção de um modelo capaz de *conciliar crescimento econômico com justiça social e equilíbrio ambiental* e para isso lança mão de *políticas de ações afirmativas tanto no acesso (para estudantes do ensino público dos municípios do Maciço do Baturité e afro-descendentes brasileiros)*.

Ela (a Unilab) aponta também para **um encontro da nacionalidade brasileira com sua história**, à medida que terá por foco tornar-se um centro de pesquisa e formação de jovens brasileiros em interação com estudantes de países onde também se fala a língua portuguesa (UNILAB,2010, p.5, grifo do autor).

A universidade busca, em específico, construir uma **ponte histórica e cultural** entre Brasil e países de língua portuguesa, majoritariamente os da África, capaz de buscar e compartilhar soluções inovadoras para **processos históricos similares** (UNILAB, 2010, p. 17, grifo do autor).

As universidades distribuídas pelo território nacional precisam ser pensadas a partir e em conexão com os grandes desafios que deverão ser superados pelo Brasil nas próximas décadas, entre os quais são mais relevantes a **superação das desigualdades** e a construção de um modelo de desenvolvimento sustentável, capaz de **conciliar crescimento econômico com justiça social e equilíbrio ambiental** (BRASIL, 2008, p.5, grifo do autor)

Neste sentido, a UNILAB implantará **políticas de ações afirmativas tanto no acesso (para estudantes do ensino público dos municípios do Maciço do Baturité e afro-descendentes brasileiros)** quanto nos processos educativos, discutindo aspectos socioculturais envolvidos em atitudes de preconceito, racismo e xenofobia e desenvolvendo mecanismos de sensibilização da comunidade acadêmica e da região para o problema das desigualdades e da diversidade. (UNILAB, 2010, p.23, grifo do autor).

6.4 A HISTÓRIA DA UNILAB EM DATAS E NÚMEROS

Como marco de criação da instituição como Unilab propriamente dita, tem-se o registro de que em 28 de julho de 2008, o então Ministro do Planejamento, Paulo Bernardo Silva, e da Educação, Fernando Haddad, encaminharam à presidência da República a exposição de motivos do projeto de lei de criação da Unilab (Projeto de Lei nº 3.891) .

Logo em seguida, em outubro do mesmo ano, o Ministério da Educação (MEC) instala a comissão de implantação da Unilab, presidida pelo professor Paulo Speller e constituída por representantes de entidades brasileiras e organismos internacionais, cujas missões institucionais guardam forte identificação com os princípios e objetivos do projeto da Universidade:

A Comissão de Implantação da Unilab, formada por professores universitários (UFMT, UFC), funcionários de ministérios (Educação, Relações Exteriores) e secretarias (Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Ceará e Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República), representantes de instituições públicas diversas (Banco do Brasil, Embrapa, Fundação Oswaldo Cruz) e membros de organizações internacionais e da sociedade civil (Associação Brasileira de Pesquisadores Negros - UNB, Comissão para Definição da Política de Ensino- Aprendizagem, Pesquisa e Promoção da Língua Portuguesa - UFRJ, Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura 78 (FAO), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). A presidência da comissão coube a Paulo Speller, ex-reitor da Universidade Federal do Mato Grosso (UNILAB, 2013, p. 28).

O processo de planejamento e construção da Unilab foi feito através de sucessivas reuniões com o objetivo de desenvolver questões estratégicas, operacionais e pedagógicas do que viria a ser a Unilab (UNILAB, 2013).

A Comissão de Implantação da Unilab buscou identificar áreas de importância estratégica para o desenvolvimento da universidade, fomentando a interação e fundamentando a constituição de sua estrutura acadêmica. A partir daí, a Comissão realizou levantamento sobre temas e demandas comuns ao Brasil e aos países parceiros, sobretudo os africanos, com base em estudos elaborados por especialistas, em viagens de trabalho e, ainda, em apresentações e debates sobre a Unilab. Salienta-se que, nesse processo de prospecção foram privilegiados temas propícios ao intercâmbio de conhecimentos na perspectiva da cooperação solidária entre os países. “Como resultado, foram identificadas as seguintes áreas com prioridade de atuação: agricultura, saúde coletiva, educação básica, gestão pública, tecnologias e desenvolvimento sustentável” (UNILAB, 2013, p.27).

Enquanto a comissão seguia projetando a nova instituição, o processo que findaria com a aprovação do projeto de lei de criação da UNILAB seguia seu trânsito nas respectivas instâncias. Finalmente, em dia 20 de julho de 2010, no Palácio do Itamaraty, em Brasília, Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei No 12.289, que garantiu a criação da segunda universidade federal do estado do Ceará, a Unilab (UNILAB, 2013).

Enfim, a Unilab abre as portas em dia 25 de maio de 2011. As atividades iniciaram no Campus da Liberdade, no município de Redenção. Tanto essa data quanto o local estão inseridas num contexto pensado : “25 de maio é o Dia da África, data alusiva à fundação da Organização da Unidade Africana (OUA) e município de Redenção (CE), berço da abolição da escravidão no Brasil, em 1883” (UNILAB, 2013, p. 36).

A universidade que em 2011 inaugurava suas atividades com 180 alunos matriculados, sendo 141 brasileiros e 39 estrangeiros, no ano de 2013 já registrava mais de 1000 alunos matriculados, com uma média de 20% estrangeiros; quanto aos docentes, no

momento de sua fundação eram 16 professores efetivos e 5 visitantes, já no ano de 2013, o número de servidores era de 194 no total, sendo 96 técnicos administrativos com vínculo efetivo, 12 cargos em comissão, 75 professores efetivos, 10 professores visitantes, 1 professor substituto (UNILAB, 2013).

A Unilab oferece oito cursos de Graduação, sendo sete presenciais e um na modalidade a distância. Os presenciais são: Agronomia, Enfermagem, Administração Pública, Engenharia de Energias, Bacharelado em Humanidades, Ciências da Natureza e Matemática e Letras (Língua Portuguesa). A graduação a distância é em Administração Pública. A Universidade também oferece três cursos de Especialização, todos na modalidade a distância: Gestão Pública, Gestão Pública Municipal e Gestão em Saúde (UNILAB, 2013).

Quanto à abrangência, a Unilab A UNILAB tem por objetivo atender inicialmente alunos brasileiros e originários dos sete países lusófonos: Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Macau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor Leste (UNILAB, 2013; HIULLY FILHO ET AL, 2011).

Em termos pedagógicos, Unilab apresenta algumas novidades em sua estrutura curricular e em seu modelo pedagógico. A saber, UNILAB tem regime acadêmico trimestral, com três trimestres obrigatórios que contemplam os 200 dias letivos definidos por lei (...) e um trimestre complementar com atividades acadêmicas optativas e de natureza diversa”; além disso, outro ponto interessante em relação à formação acadêmica é a sua distribuição em 5 momentos (HIULLY FILHO ET AL, 2011, p. 7 - 8):

Tabela 8 - Momentos da formação acadêmica na Unilab

Momento	Descrição
Inserção à vida universitária	Composto por diversas programações e experiências de acolhimento cultural e intelectual aos ingressantes.
Formação geral	Compreende os estudos comuns sobre aspectos fundamentais da história, cultura e identidade sociocultural dos países parceiros, independente da área escolhida para a graduação.
Formação básica	Constituída por uma base introdutória a conhecimentos e estudos específicos para uma área ampla de formação na graduação.
Formação profissional específica	Aborda de forma mais aprofundada os conteúdos da área e buscando uma maior aproximação da vida profissional.
Inserção na vida profissional e no mundo do trabalho	Atividades como estágios curriculares, realizados prioritariamente em regiões/países de origem dos alunos.

Fonte- Adaptado de Hiully Filho et al, 2011.

6.5 A CRIAÇÃO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

Como foi dito, um grupo especial compôs uma comissão para fazer espécie de levantamento das necessidades nos países envolvidos.

A Comissão de Implantação da Unilab buscou identificar áreas de importância estratégica para o desenvolvimento da universidade, fomentando a interação e fundamentando a constituição de sua estrutura acadêmica. A partir daí, a Comissão realizou levantamento sobre temas e demandas comuns ao Brasil e aos países parceiros, sobretudo os africanos, com base em estudos elaborados por especialistas, em viagens de trabalho e, ainda, em apresentações e debates sobre a Unilab (UNILAB,2013, p. 27).

Como resultado desses estudos e pesquisas da comissão de implantação, a área de gestão pública foi identificada como uma das áreas prioritárias. Logo, um curso relacionado a essa área deveria ser criado. Conforme relatou a Professora Leoa:

A Unilab começou em maio de 2011, no dia da África foi o dia em que a Unilab começou a funcionar, mas um grupo de professores chegou em 2010, distribuídos no primeiro edital que surgiu. Em 2010, esse grupo de professores se reuniu e fizeram o primeiro PPC do curso de Administração pública.

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

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

As dificuldades em torno da criação do curso de Administração pública da Unilab vêm de muito antes de sua reformulação. Essas dificuldades, por exemplo, aparecem na forma de falta de recursos ou recursos precários:

Porque nós, quando a UNILAB começou, ela começou em uma sala aqui pertinho, aqui do lado do Book Café, que é uma sala dos acréscimos da prefeitura e nós todos ficávamos naquela sala. Então nós fazíamos comida ali, contratamos uma pessoa para fazer comida, tomarmos café. Nós comprávamos tudo e não tinha a carta. Usávamos celular pessoal, cada um tinha o seu computador. (Professora Flaminga).

No contexto específico de estudo desta pesquisa, notou-se em diversos momentos da narrativa da professora Flaminga uma dificuldade crítica em relação ao que se propunha ser a Unilab naquele momento, em termos de interculturalidade.

Segundo as falas abaixo, da professora Flaminga, a comissão não tinha *conhecimento e/ou experiência* suficiente para a implantação de um *projeto internacional* como o da Unilab, não recebeu *preparação* para tal e que apesar do esforço *através de leituras* e pesquisas por iniciativa própria, apenas podiam *fantasiar* com as inúmeras possibilidades que poderiam resultar dessa tarefa, chegando a uma constatação de angustiante ignorância que a colocou num estado de *insegurança tanto como ser humano e como docente*:

Para nós também tudo era novo, porque além de **ninguém ter experiência** em implantar uma universidade, nós não tínhamos experiência em conviver com alunos e professores de outros países.

Porque havia uma preocupação minha e das outras pessoas que escreveram o projeto pedagógico, de saber que o projeto não era um projeto internacional, de um curso internacional. **Porque nós não tínhamos esse conhecimento.**

Naquela época nós ainda não sabíamos que nem todos dominavam a língua portuguesa, por exemplo, como é o caso. Quando eles chegam eles não conhecem a língua portuguesa, porque não é língua materna.

E nós, como não tinham chegado os alunos ainda, os primeiros alunos, **nós só podíamos fantasiar.** Através de **leitura**, ou experiência de pessoas que tinham morado fora. **Na verdade, nós não sabíamos nada.**

Olha, poucas vezes na minha vida eu me senti **tão insegura, como ser humano e como docente.** Mas eu confesso que é um desafio enorme, porque o primeiro dia de aula, eu me lembro que nós recebemos os alunos do Timor, nós recebemos alunos da Guiné, recebemos alunos de Angola, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe. E aí **eu não sabia nada** sobre, nada sobre o país deles e muito menos sobre o governo deles, a estrutura de governo desses países. E aí eu não sabia o que fazer. Eu não sabia o que dizer. A partir do momento que o aluno teve ingresso, ele espera que o professor saiba tudo, que o professor direcione e eu não sabia o que fazer com aquelas pessoas, com esse conhecimento que eu só detenho do Brasil e não dessa interculturalidade.

Enfim, apesar do muito que se *fantasiou e sonhou* em relação à Unilab, como visto no traçar de sua história enquanto universidade, o curso de Administração pública, porém, nasceu de uma forma que *não era um projeto internacional* (Professora Flaminga) e, pelo contrário, tinha características de um curso *convencional, um curso ortodoxo, hardcore* (Professora Leoa).

Encerra-se essa seção com a ideia de que a Unilab e seus respectivos cursos representam a materialização de um complexo cenário no qual a educação superior do Brasil está envolvida: i) internacionalização *versus* sua posição no atual tabuleiro das relações internacionais; ii) interiorização *versus* a superação das assimetrias na história do ensino

superior brasileiro; iii) as transformações sociais e identitárias que se desenrolam no interior do da sociedade brasileira.

É nesse mesmo cenário de nascimento da Unilab que se relacionam de maneira tensa diversos interesses e concepções, gerando muitas vezes contradições. Logo, nessa universidade e, para fins objetivos desse trabalho, no seu curso de Administração pública, podem ser observadas práticas de subalternização, emergências que dialogam com uma aspiração intercultural, práticas baseadas na replicação da lógica colonial bem como práticas insurgentes anti-hegemônicas.

A análise de documentos oficiais da universidade e das falas dos entrevistados permitiu a elaboração de algumas categorias centrais, conforme se observa a seguir.

6.6 PRODUÇÃO DE NÃO-EXISTÊNCIAS

Essa categoria trata-se de uma reflexão que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, ativamente produzido como tal, ou seja, existe uma universalidade já estabelecida e sistematicamente tudo que ameaça romper com essa lógica universal é dado como alternativa não-credível e desqualificada ao ponto de se tornar invisível, ininteligível ou descartável objeto empírico considerado impossível à luz das ciências convencionais dominadas pelo Norte (SANTOS, 2002).

Desde a proposta de fundação Unilab o Brasil apresentou traços de práticas que podem ser atribuídas à produção de não existências.

Para validar essa afirmação, inicia-se com alguns pontos-chaves da comunicação oficial EM Interministerial nº 00165/2008/MP/MEC, de 20 de julho de 2008, assinada por Paulo Bernardo Silva e Fernando Haddad, respectivamente ministro do planejamento e ministro da educação, que seguiu anexa ao Projeto de Lei nº 3.891 - projeto de lei de criação da Unilab:

5. Além da superação dos desafios internos, cabe aos países em melhores condições de desenvolvimento cooperar para que aqueles países em condições desfavoráveis vençam os obstáculos estruturais que impedem o desenvolvimento global. Nos últimos anos, o Brasil tem realizado importantes parcerias no âmbito da cooperação sul-sul rumo à concretização deste objetivo. Dentre os principais parceiros, especialmente no âmbito da educação superior, estão os países pertencentes à África e à América Latina, principalmente aqueles com baixo Índice De Desenvolvimento Humano - IDH, destacando-se os países africanos de língua oficial portuguesa - PALOPS.

6. Para que esses objetivos sejam alcançados, é necessária a criação de uma instituição específica, a universidade federal da integração luso-afro- Brasileira - UNILAB, que se apresente como instância articuladora das relações acadêmico-científicas internacionais, captando, implementando e acompanhando projetos e

parcerias que intensifiquem o intercâmbio com instituições do exterior e que contribua na inserção do sistema de ensino superior Brasileiro no cenário internacional. Na qualidade de agente propulsor das atividades de cooperação internacional com os países da África, em especial os PALOPS, a UNILAB terá a responsabilidade de propor, implementar e acompanhar acordos, convênios e programas de cooperação internacional, bem como divulgar as oportunidades de mobilidade acadêmica entre Brasil e os demais países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa -CPLP e da África.

7. No âmbito da comunidade dos países de língua portuguesa -CPLP, o Brasil tem tido um papel de liderança no instituto internacional de língua portuguesa - iilp, identificado como o primeiro instrumento institucional da CPLP que tem por objetivo a promoção, a defesa, o enriquecimento e a difusão da língua portuguesa. Em 2006, foi criada a comissão para definição da política de ensino-aprendizagem, pesquisa e promoção da língua portuguesa Colip/Mec, para desenvolver ações de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, apresentar propostas de promoção social do Brasil e estruturar o projeto de criação do Instituto Machado de Assis - IMA. Considerando as dimensões histórica, cultural e lingüística existentes entre os países membros da CPLP, a integração entre esses países no âmbito da educação superior impulsionará o desenvolvimento social de todas as partes envolvidas.

9. Considerando que a educação superior tem um papel estratégico para os países da África, especialmente para os PALOPS, que aspiram legitimamente ocupar um lugar relevante na divisão internacional do conhecimento, a UNILAB terá como missão desenvolver uma integração solidária através do conhecimento, fundada no reconhecimento mútuo e na equidade e um lado, no uso da mesma para projetar os interesses brasileiros no exterior, ou seja, uma instrumentalização feita pela política externa brasileira, visando maximizar o uso de todos os recursos possíveis existentes, inclusive para ocupar espaços maiores do que outros países junto às nações que fazem parte da comunidade; por outro lado, pode-se, igualmente inferir que, apesar do “pragmatismo” de sua política externa, o Brasil também pensa em termos de atuação conjunta da CPLP para atender interesses globais que não seriam possíveis de se obter individualmente (BRASIL, 2008, p. 5-6)

Helena (2014) analisa a auto-percepção do Brasil como país em estágio superior de desenvolvimento em relação aos países africanos lusófonos, o que seria condição para que esse assumisse a posição de prestador de ajuda (ponto 5); o interesse brasileiro em projetar internacionalmente seu modelo de ensino através da Unilab (ponto 6); a auto-declarada liderança do Brasil no âmbito da CPLP e na defesa, no enriquecimento e na difusão da língua portuguesa (ponto 7) e a compreensão da educação superior como veículo estratégico de reposicionamento na divisão internacional do conhecimento, tendo a Unilab a missão de promover a integração solidária entre as partes envolvidas (ponto 9).

A lógica de que o Brasil está à frente na escala linear de desenvolvimento e que devido a essa condição o mesmo deve atuar como prestador de ajuda, assumindo a condição de provedor é observada no discurso tanto de estudantes brasileiros, assim como estrangeiros e muito forte também nos professores entrevistados. Essa forma de se auto perceber superior e em posição de provedor tem desencadeado uma série de práticas que vão desde a perversidade escancarada sobre as outras formas possíveis de conhecimentos, saberes e educação em geral até formas mais *soft* de poder do Brasil em relação aos países parceiros.

A primeira grande não existência produzida é a maneira como o projeto pedagógico é concebido para o curso de Administração pública da Unilab. A grade é composta pelas disciplinas do tronco comum *Inserção à vida universitária e Formação geral*, sendo as de inserção compostas por diversas programações e experiências de acolhimento cultural e intelectual aos ingressantes e as gerais compostas por estudos comuns sobre aspectos fundamentais da história, cultura e identidade sociocultural dos países parceiros. Nas disciplinas de inserção, pelas quais todos devem passar independente da área escolhida para a graduação, há um contato inicial com a possibilidade de novos mundos.

Porém, ao se passar para as disciplinas *de formação básica e formação profissional específica*, disciplinas que compõem a base introdutória a conhecimentos e estudos específicos para uma área ampla de formação na graduação e abordam de forma mais aprofundada os conteúdos da área da Administração e buscam uma maior aproximação da vida profissional, os alunos se deparam com uma matriz exclusivamente de Administração pública brasileira.

A fala de Gustavo elucidada que os alunos percebem que o esforço institucional em termos curriculares ocorre *só, basicamente, no início mesmo do curso e depois no andar do curso, da carruagem, já não é mais voltado para isso. Não tem mais essa empolgação, nessa questão da integração*. Isto é, a integração e o diálogo com o mundo lusófono é um recorte limitado pelo tempo – acontece em algumas disciplinas iniciais - e pela estrutura curricular – só ocorre em tais disciplinas. Essa percepção é também constatada no discurso de outros alunos, tanto brasileiros quanto estrangeiros:

Logo no início, temos disciplinas do tronco comum, trabalhando disciplinas dos espaços lusófonos. Então, temos toda a história da África, trabalhamos com Antropologia também como disciplinas iniciais. **Ponto. Fechou.** Temos o Curso de Administração Pública brasileira com essa participação dos estrangeiros como um acréscimo, como um ganho (Gilberto).

As disciplinas: Inserção à Vida Universitária, Ciência Política e tem Ética no Setor Público. Mas o espaço que ela utiliza — utilizava, porque foi retirada — era da Inserção à Vida Universitária, logo no primeiro trimestre (...). Sem ela, não teria essa quebra, era só vir para a sala e estudar Administração Pública brasileira sem conhecer o outro antes (Dante).

Tínhamos, no início, Inserção à Vida Universitária, tínhamos análise de qualquer coisa de países parceiros. Lá sim, no início, você aprende várias coisas de outros países, mas depois dessa primeira fase, você foca mais no que é essencial no curso: é aprender Administração pública. E com isso ainda nós não aprendemos, nós não tivemos esse aprendizado intercultural. Eu se tivesse que dar um conselho, daria a nossa direção de curso que criasse mais disciplinas, tipo, que focasse mais análises... Não, tipo, na visão pública em si, mas políticas públicas que são implementadas nos outros países parceiros (Tuahir).

No início nós tivemos tópicos interculturais que trouxe o pensamento de outros, de estudiosos africanos. Está bom. Está certo. Isso é parte da história e tal, que não é tão específico da nossa área, Administração. (Mariamar).

Apesar desse exercício inicial de diálogo com a história e os saberes dos demais países parceiros, a narrativa revela que a arquitetura pedagógica do curso de Administração pública estabelece um abismo epistêmico a partir do momento em que o curso entra nas ditas disciplinas específicas da área, indo na contramão desse primeiro esforço intercultural e, assim, cria uma ininteligibilidade entre a Administração pública brasileira e a Administração pública dos países parceiros, onde a primeira é o terreno sólido e possível enquanto a segunda opção é o vazio inexplorável do abismo. Tal discrepância na grade curricular é geradora de diferentes sensações e reações, que passam pela conformação, pela revolta, pela indiferença, pela justificação do modelo assim como a crítica do mesmo.

Gustavo considera que para os estrangeiros, há no final das contas um ganho, pois as disciplinas são comuns – universais - e por isso os estrangeiros têm capacidade de desempenhar bem a função de bons administradores públicos em seus países, afinal seja onde for: *a Administração estuda mais ou menos as mesmas teorias. Casos específicos do Brasil, eu levaria como um ganho. Casos bons e casos ruins, eu ia levar como uma forma de aprendizado, de experiência.* Dante, por outro lado, enxerga a questão de uma maneira mais crítica, reconhecendo que o curso é *engessado* e ainda não se mostrou *aberto para a integração*:

É um Curso de Administração Pública majoritariamente brasileiro, estritamente brasileiro, não é um Curso de Administração Pública em redes nem aberto para a integração. É um curso engessado. Ainda que tenhamos professores estrangeiros dos países parceiros, mas que foram pós-graduados no Brasil, mestrados no Brasil, tiveram seus doutorados no Brasil, e assim se atêm à Administração pública no modelo brasileiro. Então, não apresentam minimamente... a mínima abertura à Administração pública dos outros países (Dante).

Entre alguns estrangeiros a ausência do diálogo entre Brasil e seus respectivos países no plano pedagógico é captada com mais relação ao *quase nada... na verdade nada*; ao *eu esperava, mas até agora não tive*; ao que *está faltando*, situando essas expressões na dimensão da inexistência:

Quase nada. Na verdade nada. O que nós estudamos é mais no conceito da Administração pública brasileira, a Administração pública mundialmente. Por exemplo, conceito, as políticas dos Estados Unidos da América e tudo o mais e tal. Nós estudamos somente quase do Brasil. Só quase do Brasil (Muindinga).

Eu esperava, mas até agora não tive. Com a Administração Pública, eu queria conhecer como era, saber como era a Administração Pública dos outros países da CPLP, tipo Guiné, Angola e por aí fora. Eu só soube do Brasil, porque eu não tive experiência ainda, conhecimento em relação à Administração nos outros países da África, mesmo em Timor. Eu não tive ainda (Tahir).

Eu acho que falta muita coisa para eu aprender para ser uma boa administradora. Eu sei que tem leis para um administrador cumprir, essas coisas, mas não é tudo o que eu sei da Administração. **Porque está faltando** (Dordalma).

Há também manifestações sobre os possíveis problemas no momento da volta para os seus respectivos países. O desconhecimento e a inabilidade para atuar em seus espaços originais é uma preocupação desses jovens. No entanto, os estudantes não se apegam de maneira pessimista ao problema e, pelo contrário, encontram maneiras de amenizar a questão, sob o argumento de que *o sendo o Brasil um país com um pouco mais de desenvolvimento* e com um sistema *bem mais amplo* eles estão tendo a oportunidade de usar os conceitos que são *usados mundialmente* e quando chegar a hora de aplicar na prática em cada país basta saber *enquadrar bem* às realidades locais que *dará certo* e além de tudo isso, a *Administração é muito abrangente*.

Nessa situação, se nota como a não-existência é produzida sob a forma do particular e do local. As entidades ou realidades definidas como particulares ou locais (países membros da CPLP, exceto Brasil) estão aprisionadas em escalas lineares de desenvolvimento que as incapacitam de serem alternativas credíveis ao que existe de modo universal e mais desenvolvido (Brasil) (SANTOS,2002).

Tem muita coisa da Administração que em Angola não tinha, que o Brasil tem. Também sendo o Brasil um país com **um pouco mais de desenvolvimento** com, mais anos de independência. Então o sistema brasileiro é **bem mais amplo**. Algo que o sistema angolano ainda não alcançou. Então eu estou aprendendo muitas coisas. Eu estou aprendendo coisas que o meu país tem e estou aprendendo coisas que o meu país ainda não tem ou possa ter. Eu me sinto bem por isso, porque quando o meu país chegar nessa meta, de ter alguns sistemas que o Brasil tem, para mim não vai ser uma novidade, porque eu já estudei isso (Graciosa).

Quando terminar aqui, eu tenho que saber aplicar o que eu aprendi aqui à realidade do meu país. Eu já me acostumei com isso. Eu vou para lá tentar aplicar o que eu aprendi aqui, que é diferente sim, mas **se eu souber enquadrar bem, dará certo** (Tahir)

Majoritariamente nós estudamos mais o conceito. Nós temos já um conceito que é **usado mundialmente**. Eu acho que vamos ter base, isso é o que é mais importante também. O resto? Nós procuramos mesmo (Muindinga).

Nós sempre falávamos: meu Deus, a legislação brasileira, a Constituição Brasileira e não sei o quê... Eu espero que eu não tenha muitos problemas quando eu voltar, para colocar isso aqui em prática, tipo algumas coisas. Mas eu acho assim, é porque a **Administração é muito abrangente**. Tem a pública, tem a privada? Sim, mas eles têm algumas coisas semelhantes que eu acredito que vai, nós em prática, nós vamos conseguir esmiuçar isso sim. Eu creio que seja... (Mariamar).

Então, eles reclamam às vezes porque o professor não fala de países estrangeiros ou do modo, sistema político de lá ou modo de sistema contábil de lá. Tudo estudamos o brasileiro. Então, eles reclamam às vezes em relação a isso. O professor fala que eles vão ter essa compreensão do Brasil. Como é um país continental, como é um **país relevante**, então eles vão **angariar esse conhecimento** e, a partir dessa compreensão, já podem compreender o sistema de lá (Gustavo).

Também sobre a atuação dos estudantes estrangeiros ao regressarem para seus países, os pensamentos de alguns professores entrevistados se alinham às mesmas razões dos estudantes:

Se ele tiver conhecimento do que é a Administração, talvez das disciplinas básicas da Administração, o que é a gestão, ele vai ser sim um bom administrador em qualquer lugar. Agora cabe a ele adaptar o conhecimento que ele obteve aqui, onde ele vai aplicar esse conhecimento. Mas eles têm toda... Eu acho que eles vão sair muito seguros daqui de todas as disciplinas que eles estão cursando — o corpo docente é muito bom — e eles, com certeza, terão muito êxito. (Professor Rhino).
Nós temos leis sólidas que eles vão conhecer. Então eu acho que nesse sentido o curso vai dar grandes ganhos. Por exemplo: nós temos um aluno do Timor Leste que diz que vai ser presidente do país. Eu tenho absoluta certeza. Os alunos do Timor Leste vieram para cá para serem preparados para serem futuros gestores do país. Então naturalmente quando eles voltarem, eles vão ter uma inserção dentro do próprio governo (Professora Flaminga).

Ao atentar-se para as bibliografias básicas e complementares das disciplinas do tronco específico da Administração, mais uma vez observou-se a ausência de uma literatura que não fosse brasileira, norte americana ou europeia. De fato, a Administração pública da Unilab, (...) *é bem ortodoxa no sentido de que não mudou muito, não tem uma inovação. Eu acredito que, comparando com outros cursos de outras universidades, é praticamente o mesmo* (Professor Rhino). Para Dante, *em termos de curso. Não vejo que tenha diferença. Pelo contrário, se assimila muito a um curso de uma universidade não internacional.* Por esse ângulo é que a Professora Leoa faz seu trocadilho: *na prática, o nosso curso hoje é um curso convencional numa universidade que não quer ser convencional.*

No que compõe a análise dos relatórios oficiais sobre pesquisa e extensão no curso de Administração pública, não houve diferença significativa em relação ao que se encontrou na grade curricular, ou seja, não foram identificadas ações de diálogo ou alguma outra forma interação entre o Brasil e os demais países parceiros. O mundo dos países membros da CPLP, que não o Brasil, é inexistente nos relatórios de pesquisa e extensão da Administração Pública.

Para comprovar tal afirmação, tabela a seguir resume os títulos dos projetos de pesquisa do instituto de ciências sociais aplicadas. Os dados foram extraídos do relatório oficial elaborado pelo instituto de ciência sociais aplicadas em questão e compreende os projetos entre os anos de 2011 e 2015.

Tabela 9 - projetos de pesquisa no instituto de ciências sociais aplicadas

PROJETOS DE PESQUISA NO INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	
Título	Coordenador
A resistência dos professores a educação a distância: desconstruir ou construir novas epistemologias?	Maria Aparecida da Silva
Análise dos hábitos de consumo social das famílias beneficiadas pelo Programa Bolsa- Família na Região do Maciço do Baturité – CE	Eduardo Soares Parente
Perspectivas de saída do programa Bolsa-Família na região do Maciço do Baturité-CE: a percepção das famílias beneficiadas	Eduardo Soares Parente
Resgatando a história da laicidade do estado, garantindo a liberdade religiosa	Marília de Franceschi Neto Domingos
A avaliação das políticas de desenvolvimento e a produtividade local no Brasil.	Hugo Consciência Silvestre
Análise dos Índices de Desempenho Fiscal e Desenvolvimento Municipal dos Municípios Formadores do Maciço de Baturité	Alexandre Cunha Costa
Relações entre as práticas de consumo social das famílias beneficiadas e as perspectivas de emancipação (saída) do Programa Bolsa-família na Região do Maciço do Baturité - CE	Eduardo Soares Parente
Aglomerações produtivas e empreendimentos solidários: um estudo exploratório sobre a gestão de Arranjos Produtivos locais (APLs) no Maciço de Baturité	Maria Vilma Coelho Moreira Faria
A analogia entre o processo de adaptação organizacional estratégica e o processo de aprendizagem de competências de direção dos dirigentes públicos	Maria Aparecida da Silva
Indicadores Educacionais e a Integração Universidade e Comunidade – um estudo sobre o Maciço Baturité/CE	Sâmia Nagib Maluf
O simbolismo na relação "Bem público x interesse privado" em Organizações Públicas do Maciço do Baturité (CE)	Henrique Cezar Muzzio de Paiva Barroso

Fonte: Unilab 2015.

No terceiro pilar do tripé da universidade, foram analisados os relatórios da Pró-reitoria de Extensão, Arte e Cultura (Proex) sobre as atividades de extensão até o ano de 2015. Os relatórios são, segundo a universidade, uma oportunidade que a Proex tem de mostrar para o público interno e externo da Unilab uma parcela importante dos programas/projetos que gerencia e das Ações de Cultura que realiza, contribuindo como fonte de produção e de disseminação do conhecimento, através da atividade de extensão. Nos quatro documentos estudados, *Relatório Gerencial do Proext 2016*, *Relatório Gerencial do Pibelp 2015-2016*, *Relatório Gerencial Pibeac 2015-2016* e *Relatório Gerencial de Projetos do Fluxo contínuo* não foi encontrado nenhum projeto de extensão do instituto de Administração pública, nem envolvendo temáticas brasileiras ou temáticas envolvendo os países parceiros.

Já foi visto que o Brasil, desde a sua proposta de criação da Unilab, se auto elege como o que está em melhores condições de desenvolvimento e o mais adiantado nessa escala. A partir dessa auto percepção, o mesmo cria terreno, segundo a lógica da razão universalista, para a imposição de seu padrão como a régua que medirá os desempenhos e capacidades dos demais.

6.7 PASSADOS PRESENTES

Durante a análise dos documentos e das entrevistas realizadas, foi recorrente a sensação de repetição da história. É como se ao estudar o curso de Administração pública da Unilab, fosse possível observar um processo que traz consigo a presença de muitos passados (PINTO; MIGNOLO 2015; SANTOS, 2001).

O que se pretendeu aqui foi o ordenamento dos discursos que ajudam na expansão da compreensão de que a colonização do colonialismo do século XVI, torna-se também contemporânea, ou seja, as formas de dominação que nesta altura se estabeleceram passam a estar muito presentes e serem mais inteligíveis, assim como eram noutra época, através de práticas similares às de outrora e sob os mesmos argumentos (SANTOS, 2003).

Os estudantes brasileiros, ao serem questionados se a formação que recebe no curso de Administração pública da Unilab os tornam capacitados para ser bons gestores público em um país parceiro, que não o Brasil, o mesmos respondem que *sim*, sob alegações que envolvem a carência da África em geral e *a necessidade de pessoas que olhem, se foquem em mudar e tentem fazer alguma coisa para aquela situação mudar* (Gilberto); ou, como no caso de Gustavo, sob argumentos de *que todo o curso é focado no bem comum, todos os métodos resultam na perspectiva do bem comum...então, se é o bem comum aqui no Brasil, é o bem comum no Timor, é o bem comum em Angola. Então, é um só*. Gustavo continua e parte da ideia do *bem comum* para a argumentação do *atraso* dos países parceiros:

A Administração pública (deles), acho que você parte desse pressuposto não só pelas experiências que eles trazem, mas também pelo o que você vê. Se você acha que a Administração pública desses países fosse boa, fosse eficiente, fosse desenvolvida, seria uma das mais pobres? Não seria. Os países seriam tão pobres como eles são? Não seriam. Então, acho que isso que parte do nosso pressuposto. Eu acho que, na verdade, não é que nós também não tenhamos o que aprender. Tem. (...) Mas eles têm muito mais a aprender com as nossas experiências (...) Mas se eu quiser aprender o sistema como uma coisa que é um método de política pública aplicada lá naquele dado país, eu não sei se realmente é válido. Se trazer em sala de aula, que bom que possamos comparar. Mas de todos os dados que você pode parar para comprovar, o Brasil é o maior. As políticas são mais complexas, tudo aqui é melhor desenvolvido, tudo que é questão de gestão, a gestão já parte de um modelo gerencial. Os países africanos ainda estão em um modelo burocrático, muitos ainda no patrimonialista. Então, assim, o Brasil, se for parar para analisar, é mais desenvolvido do que esses.

Maurício segue na linha da subalternidade e incompletude dos países parceiros e justifica que o fato de os alunos estrangeiros terem a oportunidade de estudar Administração pública brasileira para depois aplicarem em seus respectivos países é uma *experiência proveitosa (...)*é justamente a troca de experiência. Algumas boas práticas que nós temos

aqui, eles podem voltar para lá com essa bagagem e ajudar na melhoria da construção dos países — porque muitos dos países deles estão em construção.

Em síntese, essas falas refletem a mentalidade de dependência cultural na tradição intelectual dos países parceiros em relação à transferência de tecnologia gerencial entre países do centro e da periferia.

Assim, falando de repetições de passados, o binário *desenvolvido – atrasado* prossegue em operação para sustentar a continuidade e prevalência das relações coloniais na maneira como o curso de Administração pública da Unilab se organiza.

Essa repetição de passados se dá de acordo com o seguinte itinerário: i) p Brasil se auto declara o mais desenvolvido dentre os países que compõem o projeto Unilab; ii) essa superioridade o obriga moralmente a *fazer alguma coisa para a situação mudar* iii) o caminho de desenvolvimento a ser seguido, dentro do processo educativo, deve ser o sugerido por si, de maneira unilinear; iv) assim, a praxis de silenciamento epistêmica que se dá nesse processo é impregnada no imaginário brasileiro sob a justificativa missionária de levar desenvolvimento – pensando no *bem comum* - aos países parceiros (DUSSEL, 1994).

Além do mais, em relatos sobre determinadas situações, as falas dos brasileiros sobre os alunos estrangeiros expressa o quão as lentes que estão sendo utilizadas para enxergá-los estão moldadas a partir da consciência de que o Brasil é o padrão balanceador.

Uma vez que o Brasil está nessa posição, as diferentes formas de processar informação, diferentes didáticas, diferentes processos de aprendizagem ou qualquer outra relação de *saber e conhecer* que não esteja de acordo com modo regular brasileiro passam a ser vistos como incapacidade, ignorância, atraso ou simplesmente inexistência.

Eu já trabalhei com grupos de estrangeiros porque às vezes eu chego na equipe, faltei à aula e fui colocado no grupo de estrangeiros. É complicado porque, assim, eles não têm a compreensão tão técnica quanto a nossa (Gustavo).

Na minha turma pelo menos, os estrangeiros, principalmente os do país X, têm muita dificuldade em algumas matérias, algumas disciplinas de cálculo, disciplina de escrever. Eles têm essa dificuldade. Então, eu vejo assim... Os professores, ao mesmo passo que faziam isso (criar grupos mesclados de estrangeiros e brasileiros) para incentivar a integração, faziam isso como uma forma de ajudar os estrangeiros a alcançar o nível do restante da turma, entendeu? Porque, assim, não é questão de dizer: "Ele vai se escorar na equipe". A intenção, eu vejo que nunca foi essa. A intenção, na verdade, foi — eu vejo isso — de integrar e também de ajudá-los a se adequar ao nível aqui da universidade (Gilberto).

Sobre os desafios de ensinar para estrangeiros no contexto da integração : Eu acho que, por eu já ter trabalhado com estrangeiros, eu não tive... eu acho que para mim é normal. Algum receio com a questão da seleção e do preparo depois que eles chegam que é a questão de um nivelamento da matemática e português, que às vezes eles não entendem o que falamos: mesmo que eles falem português, mas ainda tem algumas palavras que eles não conseguem entender. Fora isso eu acho que é tranquilo (Professor Rhino).

Os indicativos dessa lógica monocultural – com o Brasil no status de provedor - observada no curso de Administração pública criam algumas atmosfera capaz promover o incentivo à diversidade e a pluralidade no âmbito das práticas; deste modo, as formas de fazer que operam a partir de contextos e práticas sociais que fogem ao rigor científico moderno e seus critérios não são aceitos ou não são praticadas, e, conseqüentemente são subalternizadas (SANTOS, 2006; DUSSEL, 1994). Os trechos que seguem mostram as tensões que o parcial não reconhecimento do *outro*, como foi feito na história da Europa na primeira e segunda modernidade (DUSSEL, 1994) que se caracterizou pela exclusão e sujeição do outro aos padrões que foram nomeados como universais.

O que mais desagrada: a **questão da forma** como são dadas as aulas por alguns professores. Como eu posso te dizer? Talvez a metodologia utilizada. - Não... Como estamos trabalhando com várias culturas, às vezes as aulas são muito limitadas somente ao Brasil. Partindo... pensando como estrangeiro, talvez isso não seja tão legal, né?! (...) Não que o brasileiro seja mais capacitado, não é isso, mas, de uma maneira geral, os estrangeiros têm uma certa dificuldade, primeiro com o português do Brasil e com alguns **métodos utilizados** aqui no Brasil, na universidade. Então, principalmente por causa da língua, que envolve a falha escrita, têm muita dificuldade porque, quando estamos em um grupo com estrangeiros, eles fazem a parte deles: **os professores não querem saber essa especificidade**, quer saber de fato o português, se está escrito, se está de acordo com a regra e tal. Há muitos erros de português, às vezes muitos erros de compreensão, e isso é complicado quando temos que trabalhar realmente juntos para podermos trazer esse **padrão brasileiro** (Gustavo).

Outra coisa também que eu vejo os alunos pedindo para os professores para fazer mais **vista grossa** em termos de trabalhos, provas e tudo. Alguns professores seguem; outros, não. Porque, se você pega um trabalho de um aluno estrangeiro, primeiro ano de curso, você vai ver que ele **tem um nível muito baixo** - os alunos de Cabo Verde, Angola, Guiné-Bissau - é muito grande a dificuldade. De escrita, de abstração. E aí, os professores, para não terem que reprovar ou ter alguma coisa do tipo, passam, não reprovam, entendeu? E aí, nós vimos certa frustração (entre os estrangeiros) quando um professor (...) não faz isso, quando eles agem assim com igualdade **para todos os alunos** (Gilberto).

Eles têm bastante dificuldade. Como eu sempre estudo com eles, sempre que possível, aos finais de semana quando eu estou por aqui, eles têm bastante dificuldade. Porque a **forma de ensino nos países deles é diferente da nossa**. A forma como o professor aborda as temáticas às vezes não fica muito claro. E muitas vezes eles ficam um pouco acanhados de questionar isso dentro de sala. Fica até difícil eu falar como é lá, mas eu sei que é diferente porque eles sentem dificuldade. Porque, se fosse a mesma coisa, eles não perceberiam essa diferença e não teriam nenhum problema. (Maurício).

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

Outro passado que tem se repetido, esse bem mais específico para o campo da Administração, é de como as primeiras escolas de Administração no Brasil, tiveram participação do governo americano e de universidades como a Universidade do estado de Michigan e a Universidade do Sul da Califórnia. As participações se deram através de um convênio entre os dois países que objetivava, principalmente, ações como assistência técnica para a elaboração de currículos, métodos e técnicas de ensino, instalação de bibliotecas e formação de professores (JUNCKLAUS ET AL, 2014). De acordo com Serva (1990), também já destacava nesse período que o suporte teórico fornecido pelas escolas brasileiras ao administrador era incompatível com a pluralidade e especificidade do seu campo de atuação.

7 A FAVOR DA EXPANSÃO DO MUNDO EM ADMINISTRAÇÃO

As categorias anteriores revelaram que os diálogos epistêmicos no curso de Administração pública da Unilab são precários e assimetricamente disfuncionais. O curso traz em si traços de um multiculturalismo reacionário (SANTOS, 2001) que, antes de mais nada, é um multiculturalismo que consiste em admitir a existência de outras culturas apenas como inferiores; além disso, o curso é pensado sob a perspectiva de uma cultura universal que resume em si tudo o que há de melhor e mais avançado no mundo e, como tal, tem o direito o direito de se impor e silenciar qualquer alternativa ao que emerge como alternativa (CANDAUI, 2008; DUSSEL, 2005; WALSH, 2004; SANTOS, 2002). Nesse sentido, segundo Gilberto, o curso pode ser classificado *como um curso de Administração pública brasileiro que tem a participação de alunos estrangeiros*.

Em contrapartida, ao se analisar documentos da Unilab, se nota um esforço no âmbito do espaço macro – da universidade como um todo – em perseguir o seu *mito fundador*, confirmando o que diz a Professora Leoa:

Nós temos o mito fundador... uma universidade de integração internacional, a universidade em que nós tentamos fazer esse resgate... nesse sentido é uma universidade que tem em sua proposta um modelo de descolonização, pois nós não olhamos para os nossos parceiros como inferiores a nós, nossa intenção é olharmos de uma forma horizontalizada.

A Professora Flaminga recorda as ações da universidade nos anos de implantação da mesma:

A própria universidade fez muitos debates, muitos encontros. Promoveu encontro entre nós para nós discutirmos essa perplexidade, o que nós iríamos fazer, trouxe pessoas de fora para organizar discussões. Nós discutimos muito o que era internacionalização, nós discutimos muito o que era interculturalidade. Então os primeiros professores que chegaram, eu diria assim para você que o primeiro ano da UNILAB, foi um ano de muita discussão, de muitas reuniões, de muitos encontros. Então foi um período muito rico.

Para demonstrar esse esforço institucional, a tabela a seguir traz alguns exemplos de pesquisas de outros institutos que sugerem um esforço através da perspectiva intercultural.

Tabela 10 - Projetos de extensão na Unilab e a perspectiva intercultural

PROJETOS DE EXTENSÃO NA UNILAB E A PERSPECTIVA INTERCULTURAL	
Título	Descrição
Rodas de Leitura dos Malês	A atividade consiste em promover dez rodas de leitura, onde serão lidos e discutidos textos literários contemporâneos, prioritariamente africanos, brasileiros e portugueses. Os textos serão selecionados pela equipe executora do projeto a partir do perfil de leitor-escritor dos universitários da UNILAB e dos alunos de ensino médio de escolas públicas de São Francisco do Conde obtido com a aplicação de um questionário. Concomitantemente à seleção dos textos, será montado um cronograma de encontros. Os textos selecionados deverão ser lidos e resenhados previamente por todos os participantes para posterior debate nos encontros. Essas resenhas deverão ser publicadas no grupo Roda de Leitura dos Malês do Facebook e os participantes que se sentirem inclinados a produzir material artístico-literário (ilustrações, poemas, crônicas, contos, microcontos, vídeos, áudios), tendo como mote as leituras, também poderão publicá-lo no grupo. Buscar-se-á, nas leituras, nas reflexões e nos debates, observar o panorama literário contemporâneo nos países africanos, em Portugal e no Brasil, bem como a abordagem de temas como identidade, política e sociedade.
Independências – Reflexão e celebração acerca das independências dos países parceiros – Unilab 2015	O projeto tem como objetivo comemorar as independências do Países Parceiros da Unilab fazendo um resgate histórico-cultural reforçando o pertencimento à matriz mais plena de um povoe refletir sobre o desenvolvimento das nações e de sua verdadeira Independência econômica e cultural, através de ações culturais fazer uma celebração viva do contínuo processo de independência.
Projeto FARSA	FARSA é um projeto que visa criar um espaço intercultural de congregação de estudantes e a comunidade da microrregião do Maciço de Baturité para a realização de debates, recitações poéticas e exposições de ideias acerca de temas e costumes humanos atuais com abordagem assentada no humor e no cômico. Trata-se de um encontro de livre expressão de ideias teóricas e poéticas pautado no conceito de que o aprendizado, o conhecimento, as capacidades críticas e expressivas e o entendimento do mundo circundante podem ser desenvolvidos por meio de atividades que tem por base o riso como veículo intelectual e artístico.
Uso abusivo de drogas na perspectiva Intercultural e Internacional	Observa-se que o uso de drogas não é algo que se restringe apenas a atualidade, mas sim há séculos atrás. É claro que durante o decorrer dos anos, o uso de drogas veio se modificando, e hoje são utilizadas não só com o intuito medicinal ou religioso. Existem sim religiões que utilizam drogas em seus ritos, mas o uso de drogas é mais observado em jovens que buscam, em muitos momentos, experiências novas de prazer a partir dos efeitos alucinógenos trazidos pelas drogas; ou tentam fugir de uma realidade que os assustam ou lhes causam problemas de alguma forma. Segundo a Organização Mundial de Saúde, droga é qualquer substância não produzida pelo organismo que tem a propriedade de atuar sobre um ou mais de seus sistemas, acarretando alterações em seu funcionamento. A dependência é uma complicação que ocorre entre os usuários que usam drogas há muito tempo. A dependência caracteriza-se pela perda de controle do uso e por prejuízos decorrentes dele nas diversas fases da vida, seja pessoal, familiar, trabalho, lazer e judicial. Por isso que este grupo em questão, o adolescente, merece uma atenção especial por estar bem suscetível ao uso e abuso de drogas e aos seus efeitos tóxicos. Dessa forma, o presente projeto de extensão é desenvolvido no município de Aracoiaba – CE e tem por objetivos ampliar os conhecimentos dos alunos sobre o uso abusivo de drogas no Brasil e em outros países, tais como países africanos, orientais e asiáticos;
Literatura infantil africana e afro-brasileira na escola: teatralidades lúdicas	O projeto “Literatura infantil africana e afro-brasileira: teatralidades lúdicas” terá como foco de atuação o contexto da escola de ensino fundamental Dr. Edmilson Barros de Oliveira pertencente ao Município de Redenção, situada no Maciço de Baturité. Nosso principal objetivo é incluir a literatura infantil africana e afro-brasileira no cotidiano escolar das crianças no formato de teatralidade lúdica. Com isso, pretendemos contribuir para a criação de um espaço lúdico interdisciplinar de ação educativa compartilhada entre a UNILAB e as escolas de ensino básico da cidade de Redenção –além de fomentarmos a aplicabilidade da Lei 10639/03, que trata da inclusão da Cultura e História africanas nas escolas de todo o país.
Compartilhando saberes	Será realizada a coleta, identificação, herborização e depósito em herbário das espécies vegetais citadas como úteis no projeto “Uso e manejo das

PROJETOS DE EXTENSÃO NA UNILAB E A PERSPECTIVA INTERCULTURAL	
Título	Descrição
sobre as plantas	plantas em comunidades quilombolas no estado do Ceará, Brasil”, desenvolvido durante o período de julho de 2014 a junho de 2015 (PIBEAC 2014-2015). Serão coletadas tanto plantas nativas quanto exóticas, abrangendo plantas com usos medicinais, alimentícios, madeireiros, tóxicas, repelentes naturais, bem como plantas com outros usos, tais como usos ornamentais (Anexo 1, ficha de coleta). Serão realizados também experimentos de plantio destas espécies de modo que as mesmas possam ser conservadas in situ na fazenda experimental da UNILAB e nas comunidades quilombolas de Água Preta e Conceição dos Caetanos
Projeto de Formação docente HWE MU DUA – 1ª edição: Saberes Necessários para o Ensinar	O projeto de Formação Docente HWE MU DUA objetiva oferecer aos professores da rede municipal e estadual do Maciço de Baturité formação continuada sobre diversos temas relevantes para o exercício da prática educativa. Em nossa primeira edição estamos priorizando a temática saberes necessários para o ensinar a partir dos seguintes eixos prioritários de saberes: História de vida, saberes curriculares, saberes de experiência, saberes afetivos, tecnológicos, saberes culturais, espirituais, do conhecimento, de gênero e diversidade sexual, saberes sobre as questões raciais e étnicas, saberes das artes, saberes didáticos, saberes dos fundamentos da educação.

Fonte: Unilab 2015.

Também na chamada para a participação da II Semana Universitária constatou-se a ideia central de que o conhecimento científico se constrói a partir do compartilhamento de saberes (...) sejam eles de diferentes ramos da ciência, científicos ou de base tradicional/ancestral.

A II Semana Universitária da UNILAB tem como principal expressão conceitual o slogan “**Práticas Locais, Saberes Globais**”. A ideia central que norteia esse encontro é a de que o conhecimento científico se constrói a partir do compartilhamento de saberes que é a base conceitual da própria UNILAB, enquanto instituição de produção de conhecimento acadêmico e científico, ou seja, a **interdisciplinaridade e a integração dos saberes**, sejam eles de **diferentes ramos da ciência, científicos ou de base tradicional/ancestral**. A integração proposta nesta Semana Universitária possibilitará um maior **diálogo de saberes** através das realizações de palestras e minicursos, apresentações de trabalhos científicos e de extensão que acontecerá juntamente com IV Encontro de Iniciação científica, III Encontro de Extensão, Arte e Cultura, II Encontro de Educação a Distância e II Encontro de Iniciação a Docência e I Encontro de Práticas docentes e Discentes e I Encontro de Pós-Graduação. Desse modo, a II Semana Universitária se apresenta como um espaço de reafirmação desse compromisso da UNILAB enquanto IES em produzir uma rede complexa de saberes que se constrói a partir do compartilhar e do integrar, através da participação dos Institutos através de seu corpo docente e discente em compartilhar e aplicar os saberes por meio das atividades propostas no presente evento. Por outro lado, não se trata de mero reformismo da expressão “ensino-aprendizagem”. Antes, **é pensar que esse processo (de ensino-aprendizagem) deve vir permeado da ideia de que as fronteiras dos saberes devem ser fluidas de modo a permitir a produção de um conhecimento que “seja expressão do diálogo denso entre o particular e o geral, e entre o local/regional e o global (UNILAB, 2015).**

Contudo, apesar desse *esforço institucional muito grande (...) Administração não consegue entrar nessa* (Professora Leoa). Como já foi dito na primeira categoria – *produção de não existências* – os alunos são instigados, em disciplinas do tronco comum, a refletirem sobre questões mais críticas e mais interculturais voltadas para os espaços lusófonos, porém, a partir do momento que o curso entra nas disciplinas específicas de Administração pública: *ponto. Fechou.*

Logo no início, temos disciplinas do tronco comum, trabalhando disciplinas dos espaços lusófonos. Então, temos toda a história da África, trabalhamos com Antropologia também como disciplinas iniciais. **Ponto. Fechou.** Temos o Curso de Administração Pública brasileira com essa participação dos estrangeiros como um acréscimo, como um ganho (Gilberto).

Como reconhece Gustavo:

Administração é muito fechada a toda aquela evolução que já conhecemos da Administração dos Estados Unidos, à Administração da Europa. Então, estudamos toda a evolução administrativa do... Não temos uma perspectiva do conhecimento

que houve em Moçambique, Guiné-Bissau em relação àquele tema, estudamos autores conceituados, que, no caso, ou são americanos ou são europeus.

No entanto, mesmo sob essa sistemática precariedade de diálogo entre os países participantes do projeto Unilab, em termos de Administração pública, as falas tanto de brasileiros quanto de estrangeiros, bem como de professores, revelam que há um estado de latência conflitiva em relação às potenciais riquezas e co-construções que a perspectiva intercultural pode oferecer via o diálogo entre os diferentes saberes e conhecimentos e que o curso precisa reagir.

Nota-se que entre os estrangeiros, as reflexões são bem delimitadas e objetivas: eles querem um curso que também contemple as realidades de seus países, inclusive em termos de Administração. Eles querem um curso que os possibilite pelo menos o exercício da comparação.

Eu vou sim, junto com outros estudantes, nós vamos lutar para que isso mude, para que entre outras disciplinas tem. No início nós tivemos tópicos interculturais que trouxe o pensamento de outros, de estudiosos africanos. Está bom. Está certo. Isso é parte da história e tal, que não é tão específico da nossa área – Administração Pública (...) Que sejam também puxadas disciplinas que tem a ver diretamente com a nossa realidade. (Mariamar).

Eu acho não devia ser assim. Devia ser como o estilo de uma universidade. Trazer algumas culturas, algumas disciplinas, algumas cadeiras que falam sobre Direito dos países da África. Tudo isso era para ser o objetivo mesmo da universidade, mas hoje em dia não acontece (Muindinga).

Eu, se tivesse que dar um conselho, daria a nossa coordenação de curso que criasse mais disciplinas, tipo, que focasse mais análises... Não, tipo, na visão pública em si, mas em políticas públicas que são implementadas nos outros países parceiros (Tahir).

Eu acho que falta mais, pelo menos o básico do modelo dos outros países. Não existe isso. A nossa identidade. Nós estudamos uma disciplina que é Inserção a Vida Universitária onde a gente, se toca um pouquinho sobre os nossos países, mas nós trazemos. Especialmente o professor traz algo na matéria. Se o professor trouxer algo é mais uma discussão, onde os próprios alunos tocam no assunto, explicam. Isso para mim é bom. Isso para mim é bom, porque nós não estamos aqui só para aprender, nós também estamos para ensinar. E eu acho isso muito bom, porque no princípio minha turma era muito calada. Esses debates ajudam as pessoas a falar muito. Todo mundo quer falar sobre o seu país. Todo mundo quer aprender sobre o país do outro. Então esse fala, aquele fala... (Graciosa).

Entre alguns brasileiros, essa potencialidade intercultural se traduz no *olhar do outro* e na capacidade de *lidar de melhor forma com as diferenças* e na *parte cultural*.

É esse **olhar do outro**. É muito interessante esse olhar de uma pessoa com uma cultura totalmente diferente, uma formação totalmente diferente da minha brasileira a partir de um problema. Uma problemática que é dada em sala, um estudo de caso; temos diferentes perspectivas de resolução. Isso é bem interessante. Essa é a coisa boa (...). Essa compreensão que eu tenho do outro. Como eu já falei, na sala de aula,

quando conversamos, o entendimento deles de diversos países eu considero como uma forma de agregar, agrega ao meu conhecimento. Então, se eu estudasse só com brasileiros, estudaria basicamente o Brasil, não teria nenhum olhar estrangeiro, diferente, de um local diferente, de um sistema diferente. Então, as contribuições que eles dão, tanto de nossas conversas como também há casos em sala de aula, é superinteressante você ter esse olhar. Eu já sou preparado para ter esse olhar multi, não olhar apenas para um dado ambiente, mas esse olhar realmente mais amplo (Gustavo).

Eu consegui, de certa forma, lidar de melhor forma com as diferenças, com a multiplicidade de cultura, com as tradições de outros países, enfim, acho que com tudo isso. Eu acho que até não só para a (vida) universitária mas para a vida, para a vida mesmo. Eu acho que isso é muito importante, tendo em vista a diversidade que você vê em qualquer lugar que você for (Gilberto).

A professora pediu para nós adotarmos um estrangeiro, passarmos o final de semana juntos, conhecer um pouco mais do outro, como se fossemos irmãos mesmo. E nessa troca, nós aprendemos bastante coisa. Bastante coisa mesmo. Cultura, comida, dança. Mais mesmo na parte cultural mesmo (Maurício).

Entretanto, as potencialidades emergentes na Administração pública da Unilab demonstraram sinais de uma possibilidade de se concretizar em práticas consolidadas e de fato interculturalmente plausíveis. *A partir da carência* do curso no aspecto intercultural, tanto na dimensão do ensino, pesquisa e extensão, um grupo multinacional de alunos se organizou para criar um grupo independente de pesquisa de estudos comparados.

A partir da carência, nos agrupamos para estudar, para fazer esse estudo comparado. Decorrente dessa necessidade do curso e também da necessidade de corresponder a essa diretriz da Unilab, de um estudo comparado, de comparação, integração, fazemos isso, buscamos. Mas não do curso, não do colegiado, do curso, da direção, mas nosso, de baixo. (...) A partir de que o curso não oferece bolsas de pesquisas, nós, enquanto alunos, nos organizamos para pesquisas independentes, sem custeio da universidade, custeio próprio e sem orientação dos professores (...) A partir da carência, nos agrupamos para estudar, para fazer esse estudo comparado. (Dante).

Atualmente eu estou envolvido com alguns projetos de estrutura e pesquisa com amigos, uns de forma independente que é como eu gosto de trabalhar, e outros com professores de outros cursos devido a pouca oferta de pesquisa em Administração Pública (...). Eu acredito que é possível que agentes possam fazer a diferença aqui, inclusive eu sou um deles junto de alguns amigos que tentamos construir grupos de estudo independentes que trabalham justamente na questão da literatura comparada. **É o GIPEL. É o Grupo Independente, independente porque não tem participação de professores e nasce da nossa orfandade de pesquisa em nosso curso de Administração Pública. Nós somos órfãos. Então o Grupo Independente de Estudos de Políticas Públicas no Espaço Lusófono, o GIPEL** (Ricardo).

Na época da realização desta pesquisa, o grupo se encontrava em seu estágio nascente, havia realizado apenas um encontro até então. Naquele momento o grupo era composto por brasileiros, guineenses, santomenses, angolanos. Segundo Ricardo, *escolhemos um artigo, lemos esse, damos um prazo para leitura desse artigo e depois nós debatemos. Esse é um espaço onde nós construímos conhecimento.*

8 (DES)ATANDO OS NÓS

A análise empreendida corroborou aspectos apontados pela literatura bem como possibilitou verificar a emergência de outros que lançam novas luzes sobre o objeto em estudo.

Nesta seção faz-se um apanhando das principais discussões já iniciadas na descrição das categorias além de acrescentarem-se mais perspectivas sobre os resultados encontrados.

Dos aspectos apontados pela literatura, destacou-se que na história de fundação do Unilab, a CSS encontra alguns dilemas. Esse argumento é construído no sentido de que alguns países, por terem sido (e ainda serem) beneficiários da CNS, nesse caso o Brasil, deve atentar para os riscos de reprodução de práticas de cooperação que ele próprio criticou num passado recente (MILANE, 2012). Entre essas práticas podemos citar a problemática da igualdade, em um mundo marcado por uma globalização neoliberal excludente, e as questões da diferença e do multiculturalismo, em tempos de uma mundialização com pretensões monoculturais (SANTOS, 2002).

Para ilustrar um dos dilemas em questão da política externa brasileira no âmbito da CSS, Heleno (2014, p.146) reflete sobre a iniciativa brasileira de se projetar com maior intensidade em seu entorno estratégico, a CPLP está situada nesse entorno por exemplo. A sedutora posição de liderança regional faz com que a política externa brasileira em relação aos países dessa comunidade seja de duas faces: cooperativa e a exploradora.

Por um lado, impelido por promessas de mudança e por uma base social mais ampla e popular que a dos governos anteriores, o ex-presidente (Lula) aprofundou a presença brasileira na África por meio da criação e ampliação de programas de cooperação internacional em áreas como agricultura, indústria, saúde, educação, combate à fome e à pobreza. O modelo cooperativo brasileiro tentou se diferenciar daquele praticado pelos países do Norte, baseado, em larga medida, em transferências financeiras e na exigência de contrapartidas. O Brasil, em contraste, priorizou a transferência de conhecimentos sem impor exigências. Por outro lado, a diplomacia de Lula impulsionou a entrada de capitais brasileiros na África, representados por grandes empresas como Vale, Odebrecht, Petrobrás, Queiroz Galvão, Camargo Correia e Andrade Gutierrez. Várias dessas companhias foram alvo de denúncias de violações de direitos contra comunidades locais em razão de atividades predatórias. Analisei o fundamento social e econômico do imperialismo e pude constatar a crescente concentração de capitais nas mãos de conglomerados empresariais brasileiros, cada vez mais oligopolizados, com forte participação acionária de instituições públicas (...). Ainda que a atuação brasileira não se enquadre plenamente na moldura imperialista, o discurso articulado à necessidade de reparação histórica da escravidão ofereceu a legitimação necessária para o movimento de capitais, caracterizando a “expansão econômica politicamente apoiada”.

Em meio a esse dilema e essa relação de duas faces, observou-se que no nascimento da Unilab também há um encontro de interesses, que se relacionam de maneira tensa, gerando muitas vezes contradições. Logo, nessa universidade e, para fins objetivos desse estudo, no seu curso de Administração pública, podem ser observadas práticas de subalternização, práticas interculturais precárias, práticas baseadas na replicação da lógica colonial bem como práticas insurgentes anti-hegemônicas.

Uma contradição relevante encontrada na análise do material histórico e da compilação das entrevistas foi o fato de a *interculturalidade* ser recorrentemente nos documentos centrais da Unilab, assim como em sua publicidade. No entanto, o que se encontrou no curso de Administração pública foi a imposição do padrão brasileiro nos mais diversos sentidos, o pequeno número de professores africanos na instituição, ínfima presença destes em postos de chefia e a limitada participação dos países parceiros na formulação, execução e avaliação de políticas da Universidade (HELENO, 2014).

O reforço da colonialidade e de práticas de subalternização é visto no curso através de um controle e um gerenciamento subjetivo e epistêmico, que se revela na produção de não existências e repetição de passados (CANDAU, 2008; SANTOS, 2002), na medida em que a autopercepção do Brasil como membro mais desenvolvido do projeto Unilab justifica a imposição do padrão brasileiro na base da elaboração do PPC, nos modelos de avaliação e nas demais práticas que envolvem o curso. A análise documental revelou, ainda, que tanto na dimensão da pesquisa quanto da extensão, não existem registros de práticas ou projetos que sugeriram um diálogo intercultural autêntico e que reconheçam a pluriversalidade epistêmica.

Assim, percebeu-se a presença de uma cooperação de “mão única”: transferência de conhecimentos, sem que haja efetivamente troca de saberes, aprendizado com os povos africanos, ao contrário do arcabouço teórico do que propõem a interculturalidade crítica (WALSH, 2010). Na verdade, dentro do curso de Administração pública da Unilab o que se pôde observar foi o que Walsh (2007) nomeou como interculturalidade não crítica, que pode ser identificada em políticas ou programas implementados por alguns governos neoliberais, que respeitam a particularidade cultural, ao mesmo tempo em que enfatizam a necessidade de acompanhar e atingir o mais avançado saber na escala do desenvolvimento mundial da cultura universal: o conhecimento que provém da tradição científica euro-usa-cêntrica, ou seja, reforça a colonialidade do saber.

A pesquisa, no entanto, revelou que a Unilab enquanto universidade tem perseguido, através de diversas ações, por em prática suas diretrizes de interculturalidade e de integração através de alguns grupos nos outros institutos: o de humanidades, o de saúde e o de

energias. Dentro do curso de Administração pública, porém, a integração e o diálogo com o mundo lusófono é um recorte limitado pelo tempo, que se dá nas disciplinas iniciais – do tronco comum da grade curricular - que não são compreendidas pelos sujeitos entrevistados como específicas de Administração.

Embora se perceba na Unilab, enquanto universidade como um espaço macro, alguns focos de busca pela ruptura com a razão hegemônica, a pesquisa confirma que a academia de Administração vem sendo acompanhada por processos de institucionalização dessa ideia de que todos os conhecimentos “outros” fora do conhecimento universal do centro não são válidos se não forem submetidos aos mandos do universalismo hegemônico.

Faria (2013, p. 188) especifica a questão da Administração nesse contexto da geopolítica do conhecimento ao chamar atenção para o fato de que essa área do conhecimento “está mais ‘blindada’ em relação a tais desafios do que algumas outras áreas devido à sua infância e à sua vinculação político-ideológica mais potente com os fundamentos da globalização neoliberal”.

Entretanto, o trabalho mostrou que a experiência social dos jovens estudantes, brasileiros e estrangeiros, transcendeu ao caráter hegemônico *brasilcentrado* institucionalizado no curso de Administração Pública. Um grupo deles foi capaz de enxergar potencial intercultural na forma de uma interação que busca criar condições para o diálogo entre os membros das diversas culturas que coexistem num espaço e assim propuseram uma atitude dialógica e um respeito à diversidade vista como fonte de riqueza e como fonte de expansão de seus mundos, sobretudo em sua área de atuação, a Administração Pública, assim criaram o Grupo Independente de Estudos de Políticas Públicas no Espaço Lusófono, o GIPEL (WALSH, 2010; WALSH, 2004).

Através da criação desse grupo, os jovens converteram objetos ausentes em objetos possíveis e a partir dessa experiência transformaram as ausências e as não existências em presenças, buscando a ampliação do mundo em Administração ao aumentarem o campo das experiências credíveis existentes (SANTOS, 2002).

Por fim, a compreensão da história do curso de Administração Pública da Unilab, através da narrativa da professora Flaminga, que foi membro da comissão de implantação do mesmo, chamou atenção o fato de uma sugestão de precariedade nessa implantação, tanto estrutural quanto na capacitação para tal empreendimento. Sobre essa questão, alguns estudos têm denunciado que a expansão do ensino superior do governo Lula vários são os exemplos da interiorização pelo país que operaram no formato do ‘milagre’ da multiplicação: a expansão foi feita na base do improvisado, seguindo mais o ritmo da política do que o da

educação, onde das 88 mil vagas criadas ao longo dos oito anos de governo, 46 mil foram abertas em 2009 – um ano antes das eleições presidenciais (NOMERIANO; MOURA; DAVANCO; 2012).

As autoras ainda fazem um levantamento de alguns problemas que o processo de expansão das federais via interiorização, trouxe consigo:

A Um desses exemplos está no curso de Farmácia num campus de Vitória da Conquista (Bahia), em que alunos usam vidros vazios de maionese para realizarem experimentos, e no 10 curso de Ciência da Computação, em campus da Unifesp no Vale do Paraíba (São José dos Campos), que pode ser encerrado, por falta de computadores. A falta de sedes próprias deixa aproximadamente 13 mil alunos em unidades improvisadas (alugadas ou emprestadas), muitas vezes, sem laboratórios ou sem equipamentos ou até mesmo sem espaço para todos os alunos. A reportagem afirma que de acordo com a ANDIFES^{xvii}, um dos motivos para essa falta de estrutura foi o pouco tempo gasto no planejamento: muitos projetos foram desenvolvidos em período de 30 ou 60 dias.

As aulas apenas começaram três anos depois e num prédio de uma faculdade municipal que foi desalojada pela Prefeitura da cidade para esse fim, já que o terreno onde foi lançada a pedra fundamental esteve abandonado todo esse tempo. Um detalhe importante: dos quatro cursos da Unifesp de Osasco, três já eram oferecidos pela faculdade municipal. O então reitor da Unifesp foi claro com relação aos motivos da criação daquela unidade: “a abertura do campus de Osasco tem origem em uma demanda política [...] a decisão surgiu de um entendimento do prefeito de Osasco com o então presidente da República e o ministro da Educação”.

Ainda em relação à falta de espaços adequados na Unifesp, no campus de Santos, o curso de Educação Física já formou duas turmas, sem ter um complexo esportivo próprio: os estudantes usam clubes conveniados para as atividades físicas. Além da falta de prédios para as novas sedes, um outro grave problema é quanto aos cursos que necessitam de laboratórios. Os alunos do curso de engenharia do petróleo da UFES (Espírito Santo), estão se formando sem nunca terem estado em um, já que mesmo depois de construídos, alguns deles não possuem equipamentos. No campus da UFES em São Matheus, os alunos do curso de Farmácia não têm laboratório de farmacologia nem farmácia-escola. Além disso, uma prática que lá já se tornou comum foi a de “aulões”, quando três turmas ou mais assistem a mesma aula para ‘aproveitar’ o professor (NOMERIANO; MOURA; DAVANCO; 2012, p. 10-13).

No caso da Unilab, através do que foi relatado nessa pesquisa, há no mínimo a permissão para questionar as debilidades percebidas desde o início: os recursos não proporcionavam o *sonho* previsto e a não capacitação necessária para tal empreendimento não foi oferecida de maneira efetiva para possibilitar construções que estavam colocadas em formas de diretrizes. Vale lembrar que além do desafio da interiorização a Unilab trazia consigo o desafio da internacionalização, o que pode ter agravado ainda mais os problemas encarados durante seu processo de criação.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a escassez de estudos que articulem os temas Pensamento Decolonial e Administração, este estudo partiu da seguinte questão norteadora: Como a experiência da Unilab contribui para a decolonização de práticas e conhecimentos em Administração? De um levantamento documental em conjunto com uma pesquisa de campo com dez estudantes do curso de administração pública, cinco brasileiros e cinco estrangeiros; quatro docentes, também do curso de Administração Pública dois gestores, o objetivo da pesquisa, que era compreender a relação entre as práticas interculturais e a decolonização de conhecimentos em Administração, foi respondido pela compreensão do contexto histórico de criação da Unilab e do seu curso de Administração Pública, bem como pela identificação dos seguintes temas: produção de não existências, passados presentes, e a favor da expansão do mundo em administração.

Os documentos analisados sugerem um viés de colonização na história de criação desta instituição, com práticas de subalternização. O Brasil parece querer manter hegemonia em seu entorno estratégico e faz uso de Unilab como uma entidade operacional desse empreendimento. A pesquisa histórica das origens da Unilab leva a uma forte relação entre as tentativas, principalmente nas últimas décadas, do Brasil a ser reconhecido na comunidade internacional como um grande player global através de sua liderança no Sul. Neste contexto, aparece um forte tom nos discursos oficiais de que o Brasil tem a intenção de se tornar um especialista na cooperação política na área de transferência de conhecimentos e técnicas de soluções, ajudando os países africanos através da partilha de sua suposta experiência na resolução de problemas de países em desenvolvimento.

Em relação à Administração Pública, o Plano Pedagógico do Curso (PPC) e outros documentos, revelam que a instituição pode evoluir em sua proposta pedagógica intercultural, uma vez que as disciplinas que tratam a interculturalidade de fato são um recorte temporal do curso. O discurso dos entrevistados confirma esse achado.

A narrativa encontrada nos documentos é unidirecional: há uma auto-percepção do Brasil como um país em um estágio superior de desenvolvimento em comparação aos países africanos de língua portuguesa, que iria colocá-lo em uma posição de fornecedor de ajuda; além disso, esta uma forma narrativa indica o interesse brasileiro em projetar-se internacionalmente dentro da lógica neoliberal, através Unilab. Para isso, o curso de Administração Pública adota práticas que reforçam a colonialidade do saber, através do gerenciamento sistemático da produção de não existências e através da continuidade de

passados coloniais que, paradoxalmente, se tornam muito presentes do ponto de vista crítico decolonial.

Pôde ser notado que a precariedade do princípio da interculturalidade praticado no curso de Administração Pública da Unilab tem gerado tensões latentes e criou mentalidades "outras" e práticas de uma interculturalidade emergente. Como exemplo, pode-se citar o fato de que os estudantes Administração Pública criaram por iniciativa própria um grupo de estudos comparados, buscando maior diálogo entre os estudos do Brasil com os estudos dos países parceiros.

Mesmo que o processo de ensino Administração Pública da Unilab seja amplamente baseado na lógica neoliberal, certas práticas que parecem ter nascido fora do invisível, indicam expectativas e possibilidades para novas formas de emancipação social e a reconstrução de uma nova proposta no ensino de Administração, transformando ausências em presenças e impossível em possível (Santos, 2002).

Esta pesquisa contribui para o campo da Administração na medida em que instiga a uma reflexão sobre as diversidades epistemológicas e sociais, considerando a Administração como um campo de surgimento dual, que pode ser pensado e interpretado sem limites ou fronteiras, de que um lado é tão importante quanto o outro (JUNCKLAUS ET AL 2014, SANTOS, 2010).

Pode-se inferir que, para o campo da Administração no Brasil, orientando-se nas ideias de do Pensamento Decolonial, é relevante que a ciência da administração faça também a sua "ecologia de saberes", a fim de que possa aumentar suas possibilidades de experiências humanas, sociais e outras fontes que a razão indolente e a ciência moderna dissimularam.

Nesse sentido, especificamente para o curso de Administração Pública da Unilab, este trabalho contribuiu dado que alertou para o não desperdício da potencial riqueza da experiência social que está em curso em seu espaço-tempo hoje. E diz "alerta", pois é desse desperdício que se nutrem as ideias que proclamam que não há alternativa, que a história chegou ao fim, e que as possibilidades já se esgotaram (SANTOS, 2002).

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

Ademais, este trabalho entrevistou apenas docentes brasileiros, criando uma limitação em termos de enunciados e de complexidade de significados “outros” que poderiam ser melhor analisados mediante a análise da percepção de sujeitos também docentes estrangeiros no curso de Administração Pública da Unilab. Outra limitação também está relacionada à questão do lócus de enunciação, uma vez que não foram entrevistados alunos do Timor Leste.

Por fim, em termos de limitações, entende-se que o fato de somente terem sido analisados documentos de instituições brasileiras impõem limites na compreensão do contexto histórico de criação da Unilab e seu curso de Administração Pública.

Dadas as limitações da pesquisa, é possível vislumbrar diversas possibilidades de estudos futuros. Primeiro, sugere-se ampliar a escuta para professores de outras nacionalidades, alunos, bem como ocupantes de cargos de gestão. Segundo, sugere-se a investigação do papel coadjuvante que o Timor Leste recebe no discurso dos documentos da Unilab e quase ausência de Portugal em tal discurso. Terceiro, como no decorrer dessa pesquisa o grupo GIPEL estava apenas em sua fase embrionária, recomenda-se o acompanhamento dos desdobramentos da iniciativa desse grupo. Por fim, recomenda-se que pesquisas pautadas na perspectiva decolonial sejam conduzidas em lócus variados onde se praticam os *saberes* e os *conhecimentos* em Administração, entendendo que essas pesquisas podem funcionar como forma de trazer contribuições mais alinhadas às realidades do sul, a partir do próprio sul.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, M. M. ; FARIA, A. **Em defesa da opção decolonial em administração:** rumo à uma concepção de agenda. In: *lóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração*, 2015, Florianópolis, SC. *Anais do lóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração*, 2015. v. 1. p. 1-15.
- ABDALLA, Márcio Moutinho. Fundação Getúlio Vargas, FGV, Brasil. **Repensando o Duplo Movimento Polanyiano a Partir do Desenvolvimento de Estratégias Sociais:** um Olhar Sobre o Setor de Energia Nucleoelétrica à Luz da Opção Decolonial, Ano de obtenção: 2014.
- ALBÁN ACHINTE, Adolfo. 2000. **Patianos allá y acá. Bogotá, El Sol de los Venados.**
- ALBÁN ACHINTE, Adolfo.. **Patianos allá y acá. Bogotá, El Sol de los Venados**, 2000.
- AMARAL, L. (2013). **Estudos do Discurso – Perspectivas Teóricas.** São Paulo, Parábola Editorial.
- AMORIM NETO, Octavio. **De Dutra a Lula:** a condução e os determinantes da política externa brasileira. São Paulo: Campus Elsevier/Fundação Konrad Adenauer, 2011.
- BALLESTRIN, Luciana. (2013) América Latina e o Giro Decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política.** no.11 Brasília May/Aug. 2013.
- BANERJEE, B. **Whose land is it anyway?** National interest, indigenous stakeholders and colonial discourses: the case of the Jabiluka uranium mine. *Organization & Environment*, v. 13, n. 1, p. 3-38, 2000.
- BASTOS LOPES, Danielle. **Multiculturalismo Crítico:** uma Aproximação. *Em tempo de História (digital)*, v. 21, p. 205-210, 2012.
- BERTERO, C. O.; ALCADIPANI, R.; CABRAL, S.; FARIA, A.; ROSSONI, L. **Os desafios da produção de conhecimento em Administração no Brasil.** *Cadernos EBAPE.BR*, v. 11, n. 1, p. 182-196, 2013.
- BESERRA, Bernadete ; LAVERGNE, Rémi F. . **Em defesa de uma Antropologia do Ensino Superior:** os casos da Faculdade de Educação da UFC e da UNILAB. In: CAVALCANTE, M.J.M.; HOLANDA, Patricia H. Carvalho; QUEIROZ, Z. F.; ARAÚJO, J. E. C.. (Org.). *História da Educação. República, escola, religião..* 01ed.Fortaleza: Edições UFC, 2012, v. , p. 620-643.
- BHABHA, Homi. (1994), **The location of culture.** Londres/Nova York, Routledge.
- BOHRER, Iza N. T. et AL. **A História das Universidades:** o despertar do conhecimento. In: 14 Jornada Nacional de Educação, 2008, Santa Maria. *A História das Universidades: o despertar do conhecimento*, 2008.
- CALDAS, M.; ALCADIPANI, R. **Post-colonialism in latin american management:** the Genesis and trail of north american reference in brazilian culture and management. In:

INTERNATIONAL CRITICAL MANAGEMENT STUDIES CONFERENCE, 3., 2003, Manchester. Proceedings...Manchester: UMIST, 2003.

CAMARGO, Tamara Lopes Martins. **Sociogênese do estado plurinacional na Bolívia contemporânea**: etnografando o viceministerio de descolonización. 2014. 199 f., il. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais)—Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: ed. da Unesp, 1999.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Direitos humanos, educação e interculturalidade**: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, v. 13, p. 45-56, 2008.

CARVALHO, Ediléia . '[...] **Tem que partir daqui, é da gente**: a construção de uma escola outra no quilombo Campinho da Independência- Paraty, RJ.. 2014. (Apresentação de Trabalho/Outra).

CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSGOQUEL, Ramon (2007). "Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico", em CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSGOQUEL, Ramon (coords.) **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

CASTRO-GOMEZ, Santiago & MENDIETA, Eduardo (coords.). **Teorías sin disciplina**: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate. Mexico: Miguel Angel Porrua, 1998.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. 2005a. **La hybris del punto cero**. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1810). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana
CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

COOKE, B. **The denial of slavery in management studies**. *Journal of Management Studies*, v. 40, n. 8, p. 1895-1918, 2003.

COSTA, E. B. O. ; RAUBER, P. . **História da Educação**: surgimento e tendências tuais da Universidade no Brasil. Revista Jurídica UNIGRAN, v. 11, p. 241-253, 2009.

DAMÁZIO, Eloise da Silveira Petter. **Multiculturalismo versus Interculturalismo**: por uma proposta intercultural do direito. Desenvolvimento em questão: ano 6, n. 12, jul./ dez. 2008.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. **The Sage Handbook of Qualitative Research**. Sage Publications, UK, 2011.

DESLAURIERS; J. P.; KÉRISIT, M. **O delineamento da pesquisa qualitativa**. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Rio de Janeiro: Vozes, p. 127-153, 2008.

DUSSEL, E., **El Encubrimiento del otro, La Paz.**, Plural Editores, 1994, p. 175.

DUSSEL, E., **Política de la liberación**, Madrid, Trotta, 2007, p.187 y ss.

DUSSEL, Enrique. “**Sistema mundo y transmodernidad**”. En: Saurabh Dube, Ishita Banerjee y Walter Mignolo (eds.). *Modernidades coloniales*. pp. 201-226. México: El Colegio de México, 2004

DUSSEL, Enrique. **Un proyecto ético y político para América Latina**. Barcelona: Editorial Anthropos, 1994.

ESCOBAR, Arturo. (2004), “**Beyond the Third World: Imperial Globality, Global Coloniality, and Anti-Globalization Social Movements**”. *Third World Quarterly*, vol.25, n.1.

ESCOBAR, Arturo. **O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento?**. En libro: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp.133-168.

ESERRA, Bernadete ; LAVERGNE, Rémi F. . **Em defesa de uma Antropologia do Ensino Superior: os casos da Faculdade de Educação da UFC e da UNILAB**. In: CAVALCANTE, M.J.M.; HOLANDA, Patricia H. Carvalho; QUEIROZ, Z. F.; ARAÚJO, J. E. C.. (Org.). *História da Educação. República, escola, religião.. 01ed.Fortaleza: Edições UFC, 2012, v. , p. 620-643*

FARIA, A., & ABDALLA, M. M. **Engajando com o Lado Mais Sombrio do Mercado e da Gestão**. In: XXXVIII Encontro da ANPAD – EnANPAD, 38. Anais ... Rio de Janeiro: ANPAD, 2014.

FARIA, A.; Bertero, C. ; ALCADIPANI, R. ; CABRAL, S. ; ROSSONI, L. . **Os desafios da produção de conhecimento em administração no Brasil**. *Cadernos EBAPE.BR (FGV)*, v. 11, p. 181-196, 2013.

FARIA, A.; WANDERLEY, S. **Fundamentalismo da gestão encontra a descolonialidade: repensando estrategicamente organizações familiares**. *Cadernos EBAPE.BR*, v. 11, n. 4, p. 0-0, 2013.

FIGUEIREDO, Carlos Vinícius da Silva. **O direito ao grito: a hora do intelectual subalterno em Clarice Lispector**. 2009. 111f. Dissertação (Mestrado) “ Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas-MS, 2009.

FISCHER, Tânia. **Administração pública como área de conhecimento e ensino: a trajetória brasileira**. *Revista de Administração de Empresas*, v. 24, n. 4, p. 278-288, 1984

FLEURI, R.M. **Desafios à educação intercultural no Brasil**. *Educação, Sociedade & Cultura*, nº 16, p. 45-62, 2001.

GESCO , **Grupo De Estudios Sobre Colonialidad Estudios Decoloniales: Un Panorama General**. KULA. *Antropólogos del Atlántico*. p 8 a 21, 2012.

GILES, Thomas Ransom. **Historia da educação**. São Paulo: EPU, 1987.

GOMES, N. L. ; VIEIRA, S. L. . **Construindo uma ponte Brasil-África:** a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira. Revista Lusófona de Educação, v. 24, p. 75-88, 2013.

GROSGOUEL, Ramon. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais:** transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 80, Coimbra, 2008, p. 115-147.

GUERREIRO RAMOS, Alberto. **A nova ciência das organizações:** uma reconceituação da riqueza das nações. Rio de Janeiro. FGV, 1981

HAGHETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia.** Petropolis: Vozes, 1999.
HALL, Stuart. A questão multicultural. In: Da diáspora. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003

HELENO, Maurício Gurjão Bezerra. **A política externa do governo Lula:** a experiência da universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)/Maurício Gurjão Bezerra Heleno.— Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade, Fortaleza, 2014.

HELENO, Maurício Gurjão Bezerra. **A política externa do governo Lula:** a experiência da universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)/Maurício Gurjão Bezerra Heleno.— Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade, Fortaleza, 2014.

HILUY FILHO, J.J ; CARVALHO, P.C.M ; MAMEDE, G. L. ; FREIRE, J. C. S. . UNILAB. **O desafio da concepção de formação em engenharia em universidade pioneira.** In: XXXIX Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia, 2011, Blumenau. Anais do XXXIX Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia, 2011.

Hiluy Filho, J.J ; Carvalho, P.C.M ; MAMEDE, G. L. ; FREIRE, J. C. S. . UNILAB - **O desafio da concepção de formação em engenharia em universidade pioneira.** In: XXXIX Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia, 2011, Blumenau. Anais do XXXIX Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia, 2011.

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

Interculturalism, **Multiculturalism and Intercultural Studies:** Questioning Definitions, Repositioning Strategies”, Intercultural Pragmatics 11:4, DeGruyter Mouton e State University of New York, Albany, 2014 (pp. 603-18). ISSN: 1613-365X. DOI 10.1515/ip-2014-0026.

JUNCKLAUS, L. R. ; BINI, T. J. ; LOPES, D. G. ; MORETTO NETO, L. . **Independência ou Norte:** reflexões sobre as contribuições de Boaventura de Sousa Santos para o campo do conhecimento na administração brasileira. In: IV Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração, 2014, Florianópolis. Anais do IV Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração, 2014

LANDER, Edgardo. **Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos.** In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas.* Buenos Aires: Clacso, 2005.

LIMA, Manolita Correia; CONTEL, Fábio Betioli. **Fases e motivações da internacionalização da educação superior brasileira.** Grenoble: Anais do 5º Congresso do Instituto Franco-Brasileiro de Administração de Empresas (IFBAE), maio/2009.

MASO, T. F. ; YATIM, L. . **A (de)colonialidade do saber: uma análise a partir da** Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila). *Paidéia (Belo Horizonte)* , v. XI, p. 31-53, 2014.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico.** São Paulo: Cortez, 2000.

MELLO, V. A. ; REAL, G. C. M.. **O processo de interiorização da educação superior pública: particularidades da política sul-mato-grossense.** *Série-Estudos (UCDB)*, v. 28, p. 21-35, 2009.

MIGNOLO, W. **Histórias Globais/projetos Locais.** Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter . **Os índios e a civilização.** A integração das populações indígenas no Brasil moderno. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.

MIGNOLO, Walter. **“Postoccidentalismo: el argumento desde America Latina”**, em CASTRO-GOMEZ, Santiago & MENDIETA, Eduardo (coords.). *Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate.* Mexico: Miguel Angel Porrúa, 1998.

MIGNOLO, Walter. 2007. **Introduction.** Coloniality of power and de-colonial.

MIGNOLO, Walter. **A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade.** In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.* Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Globais/projetos Locais.** Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais.** Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MILANI, Carlos R. S.. **Aprendendo com a história: críticas à experiência da Cooperação Norte-Sul e atuais desafios à Cooperação Sul-Sul.** *Caderno CRH (UFBA. Impresso)*, v. 25, p. 211-231, 2012.

MILANI, Carlos R. S.; CARVALHO, T. C. O. . **Cooperação Sul-Sul e Política Externa: Brasil e China no Continente Africano.** *Estudos Internacionais: revista de relações internacionais da PUC Minas*, v. 1, p. 11-35, 2013.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento.** *Pesquisa Qualitativa em Saúde.* 9. ed. São

Paulo: Hucitec, 2006.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec / Rio de Janeiro: Abrasco, 2004.

MISOCZKY, M. C. **World visions in dispute in contemporary Latin America: development x harmonic life**. Organization, v. 18, n. 3, p. 345-363, 2011.

MYIAMOTO, Shiguenoli. O Brasil e a comunidade dos países de língua portuguesa (CPLP). **Revista Brasileira de Política Internacional**: v.52, n.2, p.22-42, 2009.

NASCIMENTO, A. M. **O potencial contra-hegemônico do rap indígena na América Latina sob a perspectiva decolonial**. Polifonia, v.21, n. 29, 2014, p. 91-127.

NEU, D. **Presents for the “Indians”**: land, colonialism and accounting in Canada. Accounting, Organizations and Society, v. 25, n. 2, p. 163-184, 2000.

NICOLINI, A. Qual será o futuro das fábricas de administradores? **Revista de Administração de Empresas.**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 44-54, abr./jun. 2003

NOMERIANO, A. S.; MOURA, S. M. L. ; DAVANCO, S. R. . Expansão Do Ensino Superior No Governo Lula Da Silva: Prouni, Reuni E Interiorização Da Ifes. In: Vi Colóquio Internacional Educação E Contemporaneidade, 2012, São Cristovão-Se. Vi Colóquio Internacional Educação E Contemporaneidade, 2012.

OLIVEIRA, Amancio Jorge Nunes de; ONUKI, Janina; OLIVEIRA, Emmanuel. **“Coalizões Sul-Sul e Multilateralismo: Índia, Brasil e África do Sul.”** Contexto Internacional. Vol. 28, Nº 2, 2006, p. 465-504.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de . **Histórias da África e dos africanos na escola**. Desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História.. 1. ed. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, v. 1000. 319p. 2012.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educ. rev. [online]. 2010, vol.26, n.1, pp.15-40

Ortiz Fernández, Carolina. **Procesos de descolonización del imaginario y del conocimiento en América Latina**. Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos. 2004.

OTRANTO, Celia Regina.. **A Reforma da Educação Superior do Governo Lula: da inspiração à implantação**. In: João dos Reis da Silva Jr; João Ferreira de Oliveira; Deise Mancebo. (Org.). Reforma Universitária: dimensões e perspectivas. 1ed.Campinas, SP: Alínea, 2006, v. 1, p. 43-58. Redenção, Unilab, 2013a.

PALMA FILHO, J. C. . **A Educação através dos tempos**. História da Educação. 1ªed.São Paulo: Páginas & Letras Editora e Gráfica Ltda, 2003, v. , p. 01-13.

PÊCHEUX, M. **Análise de Discurso**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2012.

PÉREZ-JIMÉNEZ, César (2012) **Pensar un proyecto decolonial**: la educación venezolana en perspectiva Ra-Ximhai. Volumen 8 número 2 enero – abril 2012. Disponível em <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/download/33900/30952> Acesso em: 17 jul. 2015.

PINTO, Julio R. S.; MIGNOLO, W. D. . **A modernidade é de fato universal?** Reemergência, desocidentalização e opção decolonial. Civitas ? Revista de Ciências Sociais, v. 15, p. 381-402, 2015.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Relatório do desenvolvimento humano 2004**: liberdade cultural num mundo diversificado. Lisboa: Mensagem, 2004

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Apresentação da edição em português**. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (Org.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, p. 9-15, 2005.

PRASAD, A. (Ed.). **Postcolonial theory and organizational analysis**: a critical engagement. Palgrave: McMillan, 2003.

Princeton: Princeton University Press, 2009.

QUIJANO, Aníbal. **“Colonialidad y modernidad/racionalidad”** em Perú Indígena (Lima) Vol. 13, Nº 29, 1992 a.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder y clasificación social**. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. In: LANDER, E. (Org.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277.

RAMOS, N. **Diversidade cultural, educação e comunicação intercultural**. Políticas e estratégias de promoção do diálogo intercultural. Revista Educação em Questão, (34), 20, CCSA, Natal, UFRN: 9-32, 2009.

RESTREPO, E.; ROJAS, A. **Inflexión decolonial**: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Popayán: Samava, 2010.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial**: Fuentes, conceptos y cuestionamientos. Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca, 2010.

RIBEIRO, F. A.. UNILA E UNILAB: Uma abordagem sobre o processo de integração internacional do ensino superior a partir das Universidades Federais no Brasil. GEOSABERES: **Revista de Estudos Geoeducacionais**, v. 6, p. 63-71, 2015.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. São Paulo: Saraiva, 1985.

RODRIGUES, D. F. . Cooperação horizontal Sul-Sul: arranjos de concertação política entre a Índia, o Brasil e a África do Sul. **Revista Brasileira de Política Internacional** (Impresso) , v. 53, p. 45-66, 2010.

ROSA, A.; ALVES, M. **Pode o conhecimento em gestão e organização falar português?** Revista de Administração de Empresas, v. 51, n. 3, p. 255-264, 2011.

ROSA, A.; ALCADIPANI, Rafael. **A Terceira Margem do Rio dos Estudos Críticos sobre Administração e Organizações no Brasil:** (Re)pensando a Crítica a Partir do Pós-Colonialismo. RAM. Revista de Administração Mackenzie (Impresso), v. 14, p. 186-215, 2013.

SAID, Edward. (1978), **Orientalism**. Nova York, Vintage.

SANTOS BS. **A Universidade no século XXI**. São Paulo: Cortez Editora; 2004.

SANTOS, B. S. (2002). **Para uma sociologia das ausências e das emergências**. Revista Crítica de Ciências Sociais,63, 237-280.

SANTOS, B. S. in GANDIN, L. A.; HYPOLITO, A. M. . **Dilemas do nosso tempo:** globalização, multiculturalismo e conhecimento - Entrevista com Boaventura de Sousa Santos. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 26, n.1, p. 13-32, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**. Para uma nova cultura política. Porto: Afrontamento, 2006.

SARAIVA, L. A. S. . **A educação superior em administração no Brasil e a questão da emancipação:** um túnel no fim da luz?. Gestão & Planejamento (Salvador) , v. 12, p. 41-60, 2011.

SARAIVA, M. G.. **As estratégias de cooperação Sul-Sul nos marcos da política externa brasileira de 1993 a 2007**. Revista Brasileira de Política Internacional (Impresso), v. 50, p. 42-59, 2007.

SARRAF-PACHECO, Agenor . **Cosmologias Afroindígenas na Amazônia Marajoara**. Projeto História (PUCSP), v. 44, p. 197-226, 2012.

SCHMITT, Eric; SAYARE, Scott. **New Drone Base in Niger Builds U.S.Presence in Africa**. The New York Times, World, Africa, 22 de fevereiro, 2013. Disponível em: <<http://www.nytimes.com/2013/02/23/world/africa/in-niger-us-troops-set-up-dronebase.html>> Acesso em: 10. Jan.2016.

SERVA, M. Contribuições para uma teoria organizacional brasileira. **Revista de Administração Pública**, v. 24, n. 2, p. 10-21, 1990.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. (1988), "**Can the subaltern speak?**", in C. Nelson e L. Grossberg (orgs.), *Marxism and the interpretation of culture*, Londres, Macmillan,pp. 67-111.

STOLER, A. L. **Along the Archival Grain: epistemic anxieties and colonial common sense** Princeton: Princeton University Press, 2009.

STOLER, A. L. **Along the Archival Grain: epistemic anxieties and colonial common sense thinking.** Cultural Studies. 21 (2-3): 155-167

TOLEDO, A. (2011). **Análise do Discurso e Relações Internacionais: duas abordagens.** Revista Política Hoje, Vol. 20, n. 2.

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Frobrasileira (UNILAB). **Caminhos e Desafios Acadêmicos da Cooperação Sul-Sul.** Redenção, Unilab, 2013.

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afrobrasileira (UNILAB). **Diretrizes Gerais.** Julho de 2010.

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Frobrasileira (UNILAB). **Estatuto, Redenção,** Unilab, 2011.

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Frobrasileira (UNILAB). **Caminhos e Desafios Acadêmicos da Cooperação Sul-Sul,** 2013.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração.** São Paulo: Atlas, 2004.

WALSH, C. (2010). **Development as Buen Vivir: institutional arrangements and (de)colonial entanglements.** Development, 53(1): 15–21

WALSH, Catherine (ed.). **Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época.** Quito, Universidad Andina Simón Bolívar – Abya-Yala, 2009.

WALSH,, Catherine . **Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de) coloniales de nuestra época.** Quito, Universidad Andina Simón Bolívar – Abya-Yala. 2009.

WALSH, Catherine. **Estudios (inter)culturales en clave de-colonial.** Revista Tábula Rasa, n. 12, p. 209-227, jan./jun. 2010.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial.** In: Memórias del Seminario Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad", Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

WALSH, Catherine. **La educación Intercultural en la Educación.** Peru: Ministerio de Educación. (documento de trabalho), 2001.

WEISE, C. Universidade intercultural. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

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