



TALES LEMOS MOREIRA

**COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE DO SABER NA
UNIVERSIDADE PÚBLICA: EXPERIÊNCIAS DE
ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

**LAVRAS-MG
2024**

TALES LEMOS MOREIRA

**COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE DO SABER NA UNIVERSIDADE
PÚBLICA: EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO EM
ADMINISTRAÇÃO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração, área de concentração em Organizações, Gestão e Sociedade, para obtenção do título de Mestre.

Profa. Dra. Flávia Luciana Naves Mafra
Orientadora

**LAVRAS – MG
2024**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo próprio autor.**

Moreira, Tales Lemos.

Colonialidade e decolonialidade do saber na universidade
pública: experiências de estudantes de graduação em Administração
/ Tales Lemos Moreira. - 2024.

102 p.

Orientadora: Flávia Luciana Naves Mafra.

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de
Lavras, 2024.

Bibliografia.

1. Descolonização universitária. 2. Colonialidade na
Administração. 3. Decolonialidade na Administração. I. Mafra,
Flávia Luciana Naves. II. Título.

TALES LEMOS MOREIRA

**COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE DO SABER NA UNIVERSIDADE
PÚBLICA: EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO EM
ADMINISTRAÇÃO**

**COLONIALITY AND DECOLONIALITY OF KNOWLEDGE IN THE PUBLIC
UNIVERSITY: EXPERIENCES OF UNDERGRADUATE ADMINISTRATION
STUDENTS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração, área de concentração em Organizações, Gestão e Sociedade, para obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 15 de maio de 2024.

Prof. Dr. Flávia Luciana Naves Mafra UFLA

Prof. Dr. Ana Flávia Rezende UFOP

Prof. Dr. Cléria Donizete da Silva Lourenço UFLA

Profa. Dra. Flávia Luciana Naves Mafra
Orientadora

**LAVRAS – MG
2024**

AGRADECIMENTOS

Agradeço minha orientadora Flávia Naves por todo apoio e compreensão em minha jornada. Sem ela, nada disso seria possível.

Agradeço também a cada pessoa que contribuiu de alguma forma para que a minha formação fosse possível.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Administração da UFLA pela oportunidade de experienciar essa formação.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

A colonialidade sobrevive ao período do colonialismo, marcado pela conquista física dos seres colonizados e a colonização subjetiva/objetiva da natureza, do poder, do ser e do saber, sendo esta última, uma colonização da mente por meio da ciência. A colonialidade utiliza o saber, o conhecimento como uma forma central de dominação e manutenção das relações de poder, e possui marcas atuais nas realidades dos povos do chamado Sul Global (África, América Latina). Diante de tal cenário, a lente decolonial surge como um universo de possibilidades Outras de compreensão de subalternidades e reafirmação do poder, do ser, do saber, da natureza e de gênero, de povos há séculos subalternizados. No saber, destaca-se o papel das universidades, ambientes de disputas de hegemonias e saberes, que possuem um histórico de uma educação homogênea e cristalizada (inclusive na Administração). A reflexão decolonial nas universidades surge diante da necessidade de romper com essa educação cristalizada, que não condiz com as expectativas e a realidade da sociedade e não considera a ótica do(a) estudante. Considerando tais dilemas, esta pesquisa questiona: as graduandas e graduandos em Administração de uma universidade pública identificam experiências que refletem condições de subalternidade e possibilidades de resistência na universidade? Quais são e como se articulam tais experiências pela lente da colonialidade do saber? Esta pesquisa objetiva identificar e descrever experiências vividas por estudantes que histórica e socialmente são considerados subalternizados no curso de graduação em Administração de uma universidade pública, sendo aqui, estudantes pretos(as) ou pardos(as), cotistas ou pertencentes à comunidade LGBTQIAPN+, analisando-as a partir da perspectiva da colonialidade do saber. Por meio de de uma abordagem qualitativa com entrevistas, construiu-se uma lógica narrativa das histórias dessas pessoas relacionadas às questões de Desigualdade, Pertencimento e Teoria e Prática, que revelou as nuances de suas vivências, que apontaram para uma relação mista entre uma descolonização sistêmica e iniciativas pontuais. Os relatos mostraram fenômenos de colonialidade e descolonização vindos da instituição, das relações entre instituição e os(as) estudantes, do poder de autonomia docente e também das relações entre estudantes. A partir disso, propôs-se uma representação de cinco dimensões possíveis de descolonização do saber (Desconstrução, Reconhecimento, Representação, Reintegração e Reparação), com iniciativas concretas para contemplar uma educação outra nas universidades, resultado de uma reflexão da trajetória dessa pesquisa, considerando os anseios e apelos das quatorze pessoas informantes. A universidade vive em constante disputa de saberes diante da marca colonial que tais instituições carregam e do perfil diverso dos(as) estudantes que a compõem. Por isso, as pessoas Outras da universidade enfrentam os mais diversos desafios que influenciam diretamente na qualidade de sua formação. Identificou-se políticas de assistência estudantil não consolidadas e iniciativas pontuais de descolonização na universidade. Relatos mostraram manifestações de colonialidade e descolonização na instituição, nas relações entre instituição e estudantes, no poder de autonomia docente e nas interações entre estudantes. Foram destacadas condições de subalternidade e propostas alternativas para a descolonização universitária. A síntese articulou teoria e relatos, iluminando caminhos para a descolonização.

Palavras-chave: descolonização universitária; colonialidade na Administração; decolonialidade na Administração.

ABSTRACT

Coloniality survives the period of colonialism, marked by the physical conquest of colonized beings and the subjective/objective colonization of nature, power, being and knowledge, the latter being a colonization of the mind through science. Coloniality uses knowledge as a central form of domination and the maintenance of power relations, and has its current marks on the realities of the peoples of the so-called Global South (Africa, Latin America). Faced with this scenario, the decolonial lens emerges as a universe of possibilities Others for understanding subalternities and reaffirming the power, being, knowledge, nature and gender of peoples who have been subalternized for centuries. In terms of knowledge, the role of universities stands out, environments where hegemonies and knowledge are disputed, and which have a history of homogeneous and crystallized education (including in Administration). Decolonial reflection in universities arises from the need to break with this crystallized education, which does not match the expectations and reality of society and does not consider the student's perspective. Considering these dilemmas, this research asks: do undergraduate business students at a public university identify experiences that reflect conditions of subalternity and possibilities for resistance at university? What are these experiences and how are they articulated through the lens of the coloniality of knowledge? This research aims to identify and describe the experiences lived by students who are historically and socially considered to be subaltern in the undergraduate Business course at a public university, here black or brown students, quota students or those belonging to the LGBTQIAPN+ community, analyzing them from the perspective of the coloniality of knowledge. Using a qualitative approach with interviews, a narrative logic was constructed of these people's stories related to issues of Inequality, Belonging and Theory and Practice, which revealed the nuances of their experiences, which pointed to a mixed relationship between systemic decolonization and specific initiatives. The reports showed phenomena of coloniality and decolonization coming from the institution, from relations between the institution and students, from the power of teacher autonomy and also from relations between students. Based on this, we proposed a representation of five possible dimensions of decolonization of knowledge (Deconstruction, Recognition, Representation, Reintegration and Reparation), with concrete initiatives to contemplate a different education in universities, the result of a reflection on the trajectory of this research, considering the desires and appeals of the fourteen informants. Universities are in a constant struggle for knowledge, given the colonial imprint that these institutions bear and the diverse profile of the students who make them up. For this reason, people Other from the university face the most diverse challenges that directly influence the quality of their education. We identified unconsolidated student assistance policies and occasional decolonization initiatives at the university. Reports showed manifestations of coloniality and decolonization in the institution, in relations between the institution and students, in the power of faculty autonomy and in interactions between students. Conditions of subalternity and alternative proposals for university decolonization were highlighted. The synthesis articulated theory and reports, illuminating paths towards decolonization.

Keywords: university decolonization; coloniality in Administration; decoloniality in Administration.

INDICADORES DE IMPACTO

Os resultados da pesquisa sobre as experiências de estudantes subalternizados no curso de Administração em uma universidade pública oferecem *insights* valiosos. Identificando e descrevendo essas experiências, a pesquisa abre espaço para um diálogo mais amplo sobre exclusão e marginalização no ambiente universitário, promovendo conscientização sobre essas questões. Além disso, destaca a importância da descolonização do saber e sugere iniciativas pontuais que a instituição de ensino pode adotar nesse sentido. No âmbito educacional, isso pode impactar a própria estrutura da universidade, incentivando práticas mais inclusivas e equitativas. No campo cultural, a pesquisa contribui para valorizar as narrativas e experiências das pessoas subalternizadas na academia. À medida em que dialoga com os(as) estudantes e destaca suas trajetórias marcadas por opressões e resistências, a pesquisa enriquece o debate acadêmico e cultural, ampliando a diversidade de perspectivas e conhecimentos. A pesquisa se alinha principalmente com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, 5, 10, 16 e 17 da Organização das Nações Unidas (ONU).

IMPACT INDICATORS

The results of the research into the experiences of subalternized students on the Administration course at a public university offer valuable insights. By identifying and describing these experiences, the research opens up space for a broader dialogue on exclusion and marginalization in the university environment, promoting awareness of these issues. It also highlights the importance of decolonizing knowledge and suggests specific initiatives that educational institutions can adopt in this direction. In the educational sphere, this can have an impact on the very structure of the university, encouraging more inclusive and equitable practices. In the cultural field, the research contributes to valuing the narratives and experiences of subalternized people in academia. As it dialogues with students and highlights their trajectories marked by oppression and resistance, the research enriches the academic and cultural debate, broadening the diversity of perspectives and knowledge. The research is mainly aligned with the United Nations (UN) Sustainable Development Goals (SDGs) 4, 5, 10, 16 and 17.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cinco dimensões da descolonização do saber.....	22
Quadro 2 - Perfil dos respondentes	33
Quadro 3 - Perfil das pessoas entrevistadas.....	34
Quadro 4 - Organização dos resultados	36
Quadro 5 - Etapas da análise de narrativa	37
Quadro 6 - Dimensões e caminhos para a descolonização do saber e das universidades	78

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.2 Decolonialidade do saber e descolonização universitária	21
2.3 Propostas e dilemas para a descolonização do saber e das universidades	23
2.4 Colonialidade e descolonialidade nos cursos de Administração	28
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	32
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	38
4.1 Desigualdade e pertencimento	38
4.2 Entre teoria e prática	61
4.3 Colonialidade e decolonialidade do saber nas experiências	73
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
REFERÊNCIAS	83
APÊNDICE A – Roteiro das entrevistas	99
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	101

1 INTRODUÇÃO

Mesmo após o fim do colonialismo histórico das Américas durante o século XIX, a colonialidade (entendida também como um neocolonialismo¹) sobrevive na sociedade (Maldonado-Torres, 2007; Vitti, 2019). Segundo Hoppers e Richards (2011) e Silva e Pereira (2020), o período colonial foi marcado pela conquista física dos seres colonizados e a colonização subjetiva/objetiva da natureza, do poder, do ser e do saber, sendo esta última, uma colonização da mente por meio da ciência.

Oliveira e Candau (2010) destacam que a modernidade europeia transformou todo o seu arcabouço em verdades absolutas, enquanto desumanizou pessoas Outras², gerando diferenças étnicas, de cor e gênero, que refletem em aspectos da existência digna das pessoas como a autoafirmação, renda, alimentação, autoestima e demais objetividades e subjetividades (Acosta, 2019).

Entende-se que colonialidade utiliza o saber, o conhecimento como uma forma de dominação e manutenção das relações de poder (Mangueira, 2019). Tal dominação acontece sobre povos e regiões historicamente e continuamente marginalizadas, nas quais pessoas foram e são então subalternizadas e rotuladas como inferiores. Le Grange (2019) destaca (no continente africano) aspectos relevantes quanto aos problemas da colonialidade do saber como a dizimação dos saberes dos subalternizados, a perspectiva hegemônica do conhecimento eurocêntrico e a manutenção da ocidentalidade das organizações acadêmicas.

As consequências da colonialidade do saber perpetuam-se por todo o mundo e a experiência latino americana não se difere. A construção da colonialidade do saber no continente também subalternizou os saberes locais (fantasiando-os), violentando as epistemologias do Sul e implantando na mente coletiva a filosofia e ciência eurocêntrica como única (Harding; Mendoza, 2021). As autoras destacam que o projeto colonial instituído no continente contava com a construção de universidades eurocentradas desde o princípio.

Pessoas Outras no contexto latino americano enfrentam mais desigualdades, mais opressões (de gênero, raça, sexuais), considerando as diversidades que o continente possui e as desigualdades e precariedades, em termos capitalistas (Machado; Costa; Dutra, 2018).

¹ Relações sociais globalizadas de dependência tecnológica, financeira, cultural e etc. do Sul Global, junto à reafirmação da hegemonia euro-estadunidense da segunda metade do século XX (Toledo, 2019).

² O Outro refere-se ao ser colonizado e tudo que lhe é de origem. O ser que difere em cor, raça, gênero do ser colonizador (Neves; Almeida, 2012).

O pensamento dominante e monolítico da colonialidade está presente nas diversas formas organizacionais de vida e sobrevivência (Couto; Honorato; Silva, 2019), inclusive em universidades (Golding; Kopsick, 2019; Le Grange, 2019), infiltrando-se na tríade ensino-pesquisa-extensão (Amaral, Naves; 2020).

Nos Estudos Organizacionais (EOR), Godoi e Santos (2021) e Silva, Dias e Santos (2021) destacam que existe também uma desigualdade na produção de conhecimento. Ao se tratar especificamente dos cursos de Administração, no ocidente, nesses cursos prevalece uma matriz euro-estadunidense. Desde a segunda guerra mundial, o “modelo de sucesso” gerencialista dos EUA propagou-se pelo mundo, influenciando os currículos e estruturas desses cursos, fomentando perspectivas mercadológicas e globalistas. Souza, Gerhard e Brito (2018) destacam que, no Brasil, a formação em Administração promove um conhecimento segmentado e pouco articulado.

Tal fenômeno, conforme Wanderley e Bauer (2019), possui razões em políticas estadunidenses que influenciaram diretamente os rumos do ensino em Administração na América Latina. O autor e a autora relembram das políticas de desenvolvimento localizadas da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL)³, que desagradaram os interesses capitalistas norte-americanos, que por sua vez fomentou interferências da Aliança para o Progresso (ALPRO)⁴ no âmbito do ensino em Administração no Brasil, o transformando em um modelo colonial de *management*.

Essa influência ainda atua nos objetivos, conceitos e conteúdos, chegando até às expectativas dos(as) estudantes (Souza; Zambalde, 2015). Isso estabelece uma contradição entre o desenho do curso e a vivência e a essência das pessoas subalternizadas que conquistam espaço nas universidades. A cultura, a arte, os fazeres cotidianos não são derivados das próprias ontologias (de perto e de dentro), e sim de uma realidade euro-estadunidense distante (de longe e de fora) (Magnani, 2002; Taño; Torkomian, 2020).

Essa ontologia de longe e de fora, conforme Couto e Carrieri (2018), pressupõe (em essência) estruturas de negócios e de mercado insustentáveis, na qual não existem recursos para todas as pessoas. O ciclo dessas condições (falta de pertencimento, sentimento de vida em um conjunto de parâmetros e condições incondizentes com a realidade local) alimentam a meritocracia e, em caso de fracasso (nos termos capitalistas), atribui-se todo o ônus sobre a pessoa fracassada (Rossato, 2022).

³ Comissão latino-americana de desenvolvimento econômico da região (Wanderley; Bauer, 2019).

⁴ Mecanismo norte-americano de integração econômica, política e de conhecimento dos países da América (Wanderley; Bauer, 2019).

O grupo Brasil Debate (2018) destaca a baixa mobilidade social vista no Brasil. Os dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) apontam que “seriam necessárias nove gerações para que os descendentes de um brasileiro entre os 10% mais pobres atingissem o nível médio de rendimento do país” (Brasil Debate, 2018, p. 1). Tais fontes sugerem que a abordagem colonial do *management* não pode ser levada fielmente em conta, e que existe uma prisão econômica e social motivada pela estrutura desigual do país.

Em outras palavras, a estrutura do *management* que forma estudantes cria uma falsa imagem da sociedade brasileira, ignorando e, assim, alimentando desigualdades, por não as reconhecer (LIMA, 2023), e, no fim, atribuindo a culpa àquele(a) que não consegue migrar de determinado contexto social vulnerabilizado, ainda que siga as regras e preceitos do *management*. O contexto empresarial brasileiro⁵ não é sinérgico ao *management*, que fomenta o *mainstream* acadêmico e desperta apenas o desejo da atuação em grandes empresas (Souza; Zambalde, 2015; Campos *et al.*, 2017; Serra; Ferreira; Scafuto, 2021).

Diante de tal cenário, a lente decolonial surge como um universo de possibilidades. Outras de compreensão de subalternidades e reafirmação do poder, do ser, do saber, da natureza e de gênero, de povos há séculos subalternizados (Quijano, 2005; Lander, 2005; Escobar, 2005; Maldonado-Torres, 2007; Lugones, 2014). A decolonialidade é uma lente que caracteriza, segundo Oliveira e Candau (2010, p. 24) as lutas anticoloniais “a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas”. Couto, Honorato e Pádua (2021) apontam que a decolonialidade atua numa espécie de heterarquia, onde não há um controle ou um centro de pensamento, há uma coexistência de formas, que não se postulam como verdade universal.

Ressalta-se que, assim como na biologia, não existe uma linearidade nos processos sociais, e que o giro decolonial⁶ acontece numa dinâmica mútua (Capra; Luisi, 2014). A decolonialidade do saber possibilita observar e compreender uma educação Outra (que surge das ontologias e epistemologias do cotidiano e das experiências do ser Outro, o ser colonizado), bem como é fruto dessa educação, na medida em que o giro é não-linear, em que agência e estrutura se confundem desde o princípio (Gonzales; Baum, 2013).

Essa educação Outra, por sua vez, pode promover ensino, pesquisa, extensão, currículos e conteúdos, métodos, relações e estruturas, processos e perspectivas de vida que atendam às necessidades e expectativas reais e locais daqueles que foram (e são) incumbidos a enxergarem

⁵ Micro e pequenas empresas são responsáveis por 99% de todos os empreendimentos do Brasil (Asn Nacional, 2022).

⁶ Giro decolonial consiste em uma mudança/giro na lente que se observa a história. O giro amplia o entendimento também para a lente/versão construída pelos seres colonizados, teórica e praticamente (Ballestrin, 2013).

no espelho uma realidade a qual não pertencem. A mudança deve acontecer na experiência geral dos(as) estudantes (Nicolini, 2003). Contudo, sabe-se que a descolonização é um processo amplo. Considerando que os problemas do mundo (muitos deles causados pela colonialidade) são complexos e sistêmicos, a descolonização também deve acontecer de forma sistêmica (Sayed; Kock; Motala, 2019; Capra; Luisi, 2020).

A decolonialidade, dentro da Administração e dos estudos organizacionais (EOR), tem sido emergente, com implicações observadas nas áreas de Teorias Críticas, Marketing, Feminismo e Diversidade, Gestão Internacional, História Crítica das Organizações e Gestão Universitária e Ensino em Administração (Louredo; Oliveira, 2022). Além dos conteúdos, Silva e Wanderley (2022) destacam a necessidade de metodologias decoloniais. Os EOR decoloniais tem promovido uma reflexão sobre o que estudar e como estudar, implicando em uma indissociação entre ambas reflexões (Louredo; Oliveira, 2022; Silva; Wanderley, 2022).

Nesse sentido, percebe-se a necessidade de pensar numa ciência decolonial de maneira holística, considerando o processo da construção do saber como um todo: o saber teórico, metodológico, prático e corporificado, individual, coletivo, de forma não linear, pois não há simplicidade em traçar uma fronteira entre teoria e prática (Guerra, 2013).

Esta pesquisa se insere dentro dos EOR, que dentro da administração tem sido frente em estudos decoloniais, considerando seu entendimento de organizações como sistemas sociais complexos, envoltos em dinâmicas de poder e cultura (Grosfoguel, 2013; Mignolo; Walsh, 2018; Louredo; Oliveira, 2022).

Essa reflexão surge diante da necessidade de romper com uma educação cristalizada, que não condiz com as expectativas e a realidade da sociedade e não considera a ótica do(a) estudante (Marques; Castanho, 2011). Uma educação cristalizada deixa de fazer sentido aos(as) estudantes, pois é incapaz de lidar com a diversidade dos usuários, que se sentem despossuídos de direitos e respeito (Marques; Castanho, 2011; Santos; Pinho; Otaviano, 2021).

Dentro da estrutura acadêmica, os(as) estudantes Outros(as) enfrentam diversas dificuldades no processo de aprendizagem. A formação e as experiências dessas pessoas na academia são influenciadas pelas desigualdades socioeconômicas e a defasagem educacional basilar, que, quando ocorre nos primeiros anos escolares, afeta negativamente a formação intelectual e cidadã (Salvato; Ferreira; Duarte, 2010; Sampaio, 2016). Isso também afeta a própria percepção dessa aprendizagem. Existe um dispêndio de tempo e esforço em suas preocupações individuais de cumprimento das obrigações acadêmicas (como pontuações e créditos), bem como os fatores emocionais que permeiam tais objetivos, como o estresse e a pressão no cumprimento dessas obrigações, que fragiliza a análise da sua própria experiência

acadêmica como um todo (Mcleod, 2007; Salmela-Aro *et al.*, 2009; Vasalampi; Salmela-Aro; Nurmi, 2009).

Considerando o contexto discutido e o apelo de Le Grange (2019) pela lente decolonial como modo de enfrentamento e rompimento com a hegemonia colonial, questiona-se: as graduandas e graduandos em Administração de uma universidade pública identificam experiências que refletem condições de subalternidade e possibilidades de resistência na universidade? Quais são e como se articulam tais experiências pela lente da colonialidade do saber? Assim, esta pesquisa tem como objetivo identificar e descrever experiências vividas por estudantes que histórica e socialmente são considerados subalternizados no curso de graduação em Administração de uma universidade pública, analisando-as a partir da perspectiva da colonialidade do saber.

Para alcançar a proposta, a pesquisa pretende: a) resgatar⁷ as narrativas de pessoas Outras nas vivências da graduação em administração; b) analisar a influência da colonialidade do saber sobre as experiências dos(as) estudantes; c) identificar as possibilidades de enfrentamento à colonialidade do saber no espaço da universidade à partir das experiências dos(as) estudantes; d) sistematizar as possibilidades de resistência articulando-as a descolonização das universidades.

O enfoque sobre colonialidade e decolonialidade do saber adotado neste trabalho faz sentido, uma vez que, há uma tendência de capitalização das universidades, monopolizando o conhecimento e fomentando a dependência do saber local perante os recursos internacionais (Outras Palavras, 2015).

A lente decolonial, por outro lado, favorece o local e o fortalece, rompendo com os estigmas coloniais. Assim, compreender e promover a descolonização do saber na Administração, fomenta a libertação de um saber historicamente desligado da sua realidade (Oliveira; Lourenço; Castro, 2015) mas que tem feito parte de um movimento crescente de descolonização universitária em diversas frentes (Albernaz; Carvalho, 2022).

Amaral e Naves (2020) mapearam em grupos minorizados (mulheres, feministas, pretas e pessoas LGBTQIAPN+), que enfrentavam constantemente opressões em uma universidade pública, possibilidades Outras de resistência aos estigmas coloniais via lentes coletivistas. As autoras destacam que tais coletivos têm exercido influência em disciplinas (ementas) e comportamentos em sala de aula. Os achados sugerem que práticas decoloniais são partes importantes do todo educacional, que é composto por uma experiência geral intra e extra sala

⁷ No sentido de reconquistar o perdido, recuperar o mitigado (Oxford Languages, 2024).

de aula. Contudo, o apelo à continuidade dessa resistência que enfrenta barreiras diariamente gera a necessidade de mais diálogo e ciência dentro do campo.

Esta pesquisa é oportuna para adentrar no cenário universitário atualmente movimentado. Entende-se como estudante Outro o perfil de pessoa subalternizada na sociedade, sendo, para esta pesquisa, estudantes pretos(as) ou pardos(as), cotistas ou pertencentes à comunidade LGBTQIAPN+. O perfil demográfico do curso de Administração da universidade está imerso em um contexto de desafios e mudanças significativas. Por um lado, observamos números que divergem da porcentagem estipulada pela lei, que determina 50% das vagas para cotas (Araújo, 2023). A autodeclaração de não-brancos representa em torno de 35% da população, enquanto aproximadamente 40% dos ingressantes se beneficiam de alguma modalidade de cota⁸. Por outro lado, tem-se a promulgação da nova lei de cotas, recentemente sancionada em 13/11/2023. Esta legislação surge como um contraponto aos dados, buscando fortalecer as condições de acesso dessas pessoas Outras dentro das universidades públicas (Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2023).

Esse panorama do perfil dos(as) estudantes do curso de Administração da universidade é confluyente com a queda no número de cotistas nos últimos anos, principalmente após o surgimento da pandemia de COVID-19, pois os perfis de estudantes Outros(as) foram os mais atingidos pela pandemia (Bandeira, 2023). Ao mesmo tempo, dados do censo da educação superior de 2022, referentes ao público geral, apontam uma disparidade entre ingressantes no ensino superior público federal e privado: quase 90% dos ingressos aconteceram em instituições privadas e apenas 6% em instituições federais (Brasil, 2023). Essa estatística alerta para a necessidade de reflexão sobre o que as pessoas, as instituições de ensino (públicas e privadas), os governos e o mercado de trabalho esperam das universidades e o que cultivam em relação a elas, evidenciando um descompasso entre o que as universidades são hoje para a sociedade e a realidade dessa sociedade.

O pensar decolonial requer sensibilidade e compromisso com a transformação social. A história das sociedades colonizadas foi marginalizada e carece de reinserção no epicentro das formas de poder, de ser, de saber (Le Grange, 2019). Essa reinserção ocorre em vias de ações descolonizadoras, como a recuperação do outrora desconsiderado, sendo esta pesquisa parte desse processo de recuperação, motivada por um anseio pessoal de mudança social pelas vias da decolonialidade.

⁸ Embora todos os dados precisos sobre a instituição estejam disponíveis em suas páginas *web*, optou-se por apresentar valores aproximados para preservar o sigilo institucional.

Diante disso, as universidades (em especial, os cursos de Administração) têm papel fundamental nessa retomada cultural, visto seu potencial transformador. Destaca-se também a influência dos papéis exercidos pelas pessoas administradoras, que gerem e guiam a sociedade dentro de organizações e de práticas cotidianas, tomando decisões que influenciam sistemas organizacionais. O modelo de formação em administração influencia diretamente em como serão os passos da sociedade no futuro. Pesquisar e compreender esse processo se torna emergente nesse sentido.

Ao resgatar e discutir as experiências dos(as) estudantes, adquire-se um entendimento de suas lentes e suas demandas, possibilitando retornos para as políticas e ações pedagógicas (Gomes, 2021). Para tal, Silva e Nunes (2021) apontam que a compreensão das diversidades presentes no ambiente acadêmico é fundamental para a democratização do ensino superior, que por sua vez, é fundamental para a construção de uma sociedade do conhecimento (Coulon, 2017).

Focalizar o(a) estudante faz sentido, uma vez que, vislumbradas as raízes interdependentes das colonialidades, pressupõe-se também, de forma interdependente, os enfrentamentos (Quijano, 2005; Capra; Luisi, 2020). Estudantes universitários, enquanto parte fundamental desse contexto, não apenas refletem, mas também são afetados por tais dinâmicas, experienciando cotidianamente colonialidades e decolonialidades, opressões e resistências (Mangueira, 2019).

A experiência vai além do conteúdo, informação e técnicas adquiridas. Ela transpassa e se entrelaça com nuances da vida humana e por isso carece de lentes holísticas (Bondía, 2002; Santos *et al.*, 2013; Leite, 2019). O caráter holístico é uma das chaves para o enfrentamento de uma realidade cristalizada, que aliena as possibilidades de qualidade de vida no universo local e nas organizações (Silva; Pereira, 2020). Ouvir os(as) estudantes é uma forma de construir espaços acessíveis e inclusivos e expandir a autonomia/emancipação e os horizontes de todos os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (Freire, 2005; Andrade *et al.*, 2019; Martins; Bagnato; Gómez, 2022).

Adicionalmente, ouvir os maiores beneficiados pela educação superior é imprescindível para a gestão e o aprimoramento dos cursos, pois torna-se um *feedback* direto e vindo de quem de fato vive as práticas propostas pelas instituições e diretrizes curriculares (Hudley *et al.*, 2020). A co-construção de um espaço de formação pode expandir o próprio entendimento do papel da educação superior, expandindo os conceitos do que é gestão, do que é saber e como se constroem saberes.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Colonialidade e colonialidade do saber

A colonialidade refere-se a uma relação de exploração e subalternização de povos e culturas, iniciada no período das expedições coloniais europeias do século XV e mantida pelas relações euro-estadunidenses globais, capitalistas e patriarcais continuadas após o período das colonizações (Magalhães; Lopes, 2014). Mignolo (2017) afirma que essa colonialidade surgiu com as invasões europeias (expedições iniciadas em 1492), que culminaram na formação das Américas e do Caribe, junto ao grande tráfico de pessoas africanas escravizadas.

Ainda que as expedições europeias tenham se espalhado por diversas partes do mundo, foi na América que os efeitos da colonialidade se destacaram, gerando efeitos objetivos (na biologia do planeta) e subjetivos (na vida e relações sociais dos povos) (Koch *et al.*, 2019). Esse efeito da colonialidade usurpa o poder, o ser e o saber da pessoa Outra⁹ através de uma auto imposição de qualidade e autenticidade europeia, e conseqüentemente distinções/classificações para povos e culturas Outras, legitimando as históricas relações de subalternização (Dussel, 2005; Quijano, 2005; Lander, 2005; Santos, 2007; Maldonado-Torres, 2007; Rezende; Mafra; Pereira, 2018; Quintero; Figueira; Elizalde, 2019; Moreira; Valadão, 2022). Essa pessoa Outra se refere aos grupos patologizados, que se diferem do ser colonizador, constituído por uma imagem patriarcal e machista (Neves; Almeida, 2012; Grosfoguel, 2012).

As invasões europeias se apresentaram como uma promoção de uma suposta modernidade que começou, num primeiro momento, como uma “emancipação” regional europeia, com uma ascensão da razão como processo crítico, levando a humanidade a uma nova categoria subjetiva, principalmente com o desenvolvimento do saber científico (Dussel, 2005). Posteriormente, essa modernidade se expandiu com as expedições coloniais e se tornou um projeto mundial de “modernização”, transformando um planeta de povos distintos, complexos e coexistentes, em um planeta de uma só história mundial (Dussel, 2005). A partir do momento em que legitimou a diferenciação e superiorização de uns em detrimento de outros, essa modernidade europeia

[...] afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem conhecimentos “outros”. Foi esse o processo que constituiu a modernidade que não pode ser entendida sem se tomar em conta os nexos com a herança colonial e as diferenças étnicas que o poder moderno/colonial produziu (Oliveira; Candau, 2010, p. 23).

⁹ O Outro refere-se ao ser colonizado e tudo que lhe é de origem. O ser que difere em cor, raça, gênero do ser colonizador (Neves; Almeida, 2012).

Como resultado, essa modernidade revelou seu lado oculto: a colonialidade (Ballestrin, 2017). A dominação/opressão imposta pela colonialidade atinge o ser Outro em diferentes facetas: na sua dominação (poder); na sua mudança da experiência de vida (ser); na imposição do seu modo de conhecer e pensar (saber); na sua natureza física e recursos (natureza); na desqualificação¹⁰ de características femininas da natureza como um todo, assim como uma hierarquização baseada no dimorfismo sexual, interseccionado com a raça, mulheres e sua sexualização (Maldonado-Torres, 2007; Walsh, 2008; Lugones, 2014).

A colonialidade no Brasil se relaciona com questões raciais em conjunto com o período escravocrata. A abolição formal da escravatura em 1888 não trouxe uma integração social das pessoas pretas escravizadas. Ao contrário disso, a exclusão social adquiriu nova roupagem, manifestando-se em estruturas sociais e institucionais de desigualdade racial (Maringoni, 2011). A conjuntura social do país baseou-se então em uma política racista de branqueamento social (que considerava a raça branca como um sinônimo de “progresso”), promovidas pelo governo no final do século XIX e início do século XX, conhecidas como políticas de branqueamento (Maringoni, 2011). Visavam substituir a mão-de-obra negra por imigrantes europeus, acentuando as desigualdades, impedindo pretos(as) e pardos(as) de exercerem sua cidadania plena (Maringoni, 2011; Inclusão e Diversidade, 2019).

A colonização do poder, do ser, do saber, da natureza e de gênero são interdependentes. Assim, a ruptura com a colonialidade deve acontecer em ações contrárias à tríade basilar das relações de poder atuais (capitalismo, colonialismo e patriarcado)¹¹.

Conceitualmente, a colonialidade do saber é um sistema de conhecimento fruto da visão e imposição colonizadora sobre crenças, valores, conhecimentos e formas de construção de conhecimentos, marginalizando e subjugando os conhecimentos e as culturas das populações colonizadas (Lander, 2005). Epistemologicamente, Hlengwa (2019), Silva e Pereira (2020) e Rinaldi (2021) apontam efeitos da colonialidade do saber, como a privação e homogeneização da educação, desconsideração da tradição e o local, que retira e omite a essência dos povos subalternizados.

A colonialidade do saber se perpetua de forma complexa e articulada. Através de sistemas educacionais, da academia, da mídia e do discurso político, a colonialidade fomenta a narrativa dominante e desconsidera as perspectivas e os saberes das culturas colonizadas (Moroni, 2021; Pfeil; Zamora, 2021). Tal fenômeno também se reproduz de forma

¹⁰ Desqualificação legitimadora de uma cultura de violência corporal e sexual (Lugones, 2014).

¹¹ Ver Santos (2015) e Santos (2019).

interseccional. A medida em que uma pessoa se afasta das características associadas ao paradigma colonial do homem branco, heterossexual e europeu, ela passa a carregar consigo um conjunto de características que tendem a ser subalternizadas na sociedade. Essa distância em relação ao ideal colonial muitas vezes a coloca em uma posição de vulnerabilidade, sujeita a diferentes formas de discriminação e marginalização (Muradas; Pereira, 2018; Fontenele; Cavalcante, 2020).

Sendo assim, entende-se que uma abordagem decolonial para o saber é fundamental e as universidades são instituições de papel fundamental na sociedade e com potencial duplo de: dar continuidade à colonialidade, ou de promover uma educação em direções alternativas com a descolonização do saber na universidade (Ésther, 2014; Carvalho, 2019; Moreira; Naves, 2023).

2.2 Decolonialidade do saber e descolonização universitária

A decolonialidade do saber trata-se de uma perspectiva antagônica à forma de produção e disseminação do conhecimento puramente eurocentrada, que desconsidera as formas de conhecer e do fazer conhecer do(as) Outros(as). Se os feitos coloniais causaram uma homogeneização social do saber, os efeitos decoloniais buscam heterogeneizar esses espaços e condições sociais, promovendo horizontalmente multilinguagens, multi e interculturalidades, pluriatividades e pluriformas de pensamentos e saberes (Walsh, 2009; Fleuri, 2014; Nogueira, 2019; Rodrigues; Silvestre, 2020).

Para a ocorrência de ações descolonizadoras, Le Grange (2019) apresenta possíveis processos da descolonização, que transpassam pela recuperação do outrora desconsiderado (e seu lamento) e inspiração e compromisso pela mudança. Esse processo é inter compartilhado entre diferentes povos com histórias semelhantes.

A partir da literatura sobre a descolonização do saber é possível representá-la em cinco dimensões, não sequenciais e não hierárquicas, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 - Cinco dimensões da descolonização do saber

Dimensão	Síntese
Desconstrução	Questionar e desafiar a narrativa dominante e eurocêntrica da história e das ciências.
Reconhecimento	Valorizar e incluir conhecimentos e saberes das culturas colonizadas e marginalizadas.
Representação	Assegurar a representatividade e a participação equitativa de pessoas de todas as origens e perspectivas na produção do conhecimento.
Reintegração	Reconectar o conhecimento com suas fontes e comunidades de origem, a fim de restaurar sua integridade e relevância.
Reparação	Reconhecer e compensar as desigualdades históricas e sistêmicas causadas pela colonização e a exclusão de conhecimentos e saberes.

Fonte: Elaboração própria com base em Lander (2005), Escobar (2011), Rezende, Mafra e Pereira (2018), Andrade *et al.* (2019), Golding e Kopsick (2019), Acosta (2019), Le Grange (2019), Hlengwa (2019), Silva e Pereira (2020), Gonzalez, Berrío e Cuello (2021), Gomes (2021), Mamdani (2022), Pimentel e Menezes (2022), Moreira e Naves (2023).

Essas dimensões são perspectivas possíveis que passam pelo entendimento até a atuação e consolidação de ações e novas experiências decoloniais. As formas de materialização dessas dimensões são infinitas e a sociedade já possui espaços e ferramentas adequadas para plantar as sementes decoloniais, inclusive as universidades.

Compreendendo o papel das universidades na formação de saberes, tem-se o conceito de descolonização universitária, originado na África do Sul. Nesse contexto, a colonialidade do saber carrega grande acentuação. O ambiente universitário africano é marcado por uma história distinta de seu próprio contexto. As lentes europeias coloniais forjaram a epistemologia e a própria ontologia das universidades do continente, incondizente com as realidades locais (Soudien, 2019; Hlengwa, 2019).

Após 46 anos de *Apartheid* (1948-1994), movimentos sociais diversos floresceram no continente. Desde o fim do regime, protestos realizados pelas classes mais pobres relacionados a taxas, acesso e currículo das universidades marcaram o final da década de 90 (Sayed; Kock; Motala, 2019). Ressalta-se que esses movimentos foram enquadrados como violentos e sem qualidade, muito devido à distinção racial histórica da sociedade africana, em que os espaços sociais eram racialmente demarcados (incluindo as universidades), assim, os movimentos advindos das classes mais pobres (e pretas) eram deslegitimados (Sayed; Kock; Motala, 2019).

A descolonização universitária tem como marco popular a ação do estudante Chumani Maxwele em 2015: o arremesso de fezes na estátua do colonizador britânico Cecil Rhodes presente no Campus Superior da Universidade da Cidade do Cabo - UCT (Sayed; Kock; Motala, 2019). Essa ação culminou em movimentos de descolonização curricular e educação gratuita, como o #RhodesMustFall e #FeesMustFall (Le Grange, 2019).

Essencialmente, Mamdani (2022) pontua que descolonizar as universidades perpassa pela socialização (para inclusão) do custo da educação universitária e o fomento da multilinguagem e tradições intelectuais não-ocidentais. Contudo, sabe-se que a descolonização é um processo amplo. Considerando que os problemas do mundo (muitos deles causados pela colonialidade) são complexos e sistêmicos, a descolonização também deve acontecer de forma sistêmica (Sayed; Kock; Motala, 2019; Capra; Luisi, 2020). Considerando a opressão interseccional (que atua sobre a subalternização de raça, gênero, sexualidade, dentre outros) também é necessário um movimento de resistência que considere tais interseccionalidades, levando em conta diferentes perspectivas e vozes sociais na produção de conhecimento (Ribeiro; Giraldi; Cassiani, 2019; Vieira; Torrenté, 2022).

O processo de descolonização é multifacetado, podendo partir de ações de movimentos feministas, pós-coloniais, ambientalistas, com condições para que as epistemologias e ontologias Outras possam reflorescer (Meneses, 2016). Nesse sentido, tal pluralidade de fontes de saber avançam em aspectos teóricos, metodológicos e práticos, expandindo o conceito de saber também para saberes práticos, coletivos, territoriais e corporificados, em que não se separa corpo-mente-território (Guerra, 2013; Haesbaert, 2020). Nesse sentido, existem desdobramentos complexos desses efeitos nas universidades.

2.3 Propostas e dilemas para a descolonização do saber e das universidades

Freire (2005) se atenta para a necessidade de propostas integradoras de saberes, que colocam docentes e estudantes num contexto de ensino-aprendizagem autônomo e inserido conscientemente no lugar, próximo à realidade à sua volta. Essas propostas caminham conflituosamente com as perspectivas dominantes de univers(al)idades: epistemologias e ontologias impostas como universais dentro dos ambientes construtores de conhecimento (universidades) (Reis, 2022; Moreira; Naves, 2023).

Maldonado-Torres (2007) destaca a importância da experiência vivida para que o giro decolonial aconteça. Entende-se que a lente colonial produz conteúdos e saberes, enquanto a lente decolonial produz experiências (Andrade *et al.*, 2019). Nesse sentido, as universidades se

apresentam como um espaço fértil de construção e difusão dessas experiências, saberes, identidades, enfrentamentos de colonialidades e liberdades (Amaral; Naves, 2020; Moreira; Naves, 2023).

Os currículos também estão no centro dos debates sobre descolonização do saber e das universidades. Golding e Kopsick (2019) e Le Grange (2019) pontuam que os currículos não atendem ao local e não condizem com as experiências dos(as) estudantes. Le Grange (2019) destaca que as universidades do continente africano enfrentam dilemas quanto à um projeto de descolonização. Apesar das instituições estarem em processo de expansão, há certa desatenção nos currículos universitários, além do foco em uma “excelência acadêmica vazia” (Le Grange, 2019).

Dentro da academia no Brasil, autoras e autores como Nicolini (2003) e Lourenço (2013) ressaltam o caráter funcionalista e tecnicista dos cursos de graduação (em especial a Administração), por vezes munidos de contextos e práticas incoerentes com a realidade de quem as estuda (Campos *et al.*, 2017; Serra; Ferreira; Scafuto, 2021).

A estrutura curricular dos cursos acarreta na experiência do(a) estudante, e, conseqüentemente, em sua lente analítica e postura política perante o mundo (Santos, 2018). E a conjuntura educacional do Brasil é pautada ainda por uma ciência racista e uma educação bancária, servindo majoritariamente aos interesses mercadológicos (Nicolini, 2003; Silva, 2017).

Acadêmicos como o ex reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Roberto Leher entende que os problemas da educação se encontram não somente no currículo, mas também no processo de ensino-aprendizagem, na relação escola-docente-estudante, nas avaliações produtivistas e etc. (Outras Palavras, 2015). Nesse sentido, Nicolini (2003) resalta que a mudança deve acontecer na experiência geral do(a) estudante, e não apenas no currículo.

No cenário latino americano percebe-se a ação da tríade capitalismo/colonialidade/patriarcado nas relações sociais até os dias atuais (Filho, 2008). Tais ações, articuladas entre subalternidades do poder, do ser, do saber, de gênero e da natureza se promovem num projeto colonial articulado, transpassado pela euro-norteamericanização das universidades (Harding; Mendoza, 2021).

A colonialidade do saber carrega em suas raízes a centralização de poder e formas de saber, numa centralidade epistemológica europeia e norte-americana, fomentando hierarquias (como raciais, culturais e de gênero), deslegitimando esses elementos quando advindos dos povos subalternizados (Lander, 2005).

Silva (2017, p. 243) ainda ressalta que o ensino superior, nascido no Brasil no século XIX, “produz um conhecimento que transforma o poder de brancos brasileiros sobre negros e indígenas em verdade científica”. A autora lembra dos eventos racistas ocorridos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)¹², Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)¹³ e Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)¹⁴ como traços vivos da colonialidade nas universidades. São exemplos de pessoas colonizadas adotando e perpetuando o discurso da matriz colonial.

Todavia, Mangueira (2019) destaca que a educação, no Brasil, tem se direcionado aos poucos para um pensamento de fronteira, que disputa constantemente com o universo euro-estadunidense ao passo em que retoma o universo latino subalternizado. Boaventura de Sousa Santos enxerga a decolonialidade na educação brasileira e ressalta que a descolonização universitária é um fenômeno recorrente em escala global, e que o Brasil, ainda que marcado pela forma do Norte, caminha, ainda em um cenário de confronto, para rumos¹⁵ decoloniais (UFMG, 2017).

Nascimento, Vieira e Landa (2019) elucidam, empiricamente, os efeitos da lente decolonial por meio da Lei nº 11.645/08, que possibilita uma experiência Outra no ambiente acadêmico, com a inserção da história e cultura afro-brasileira no ensino (BRASIL, 2008). A Lei, ainda que obrigatória para ensinos fundamental e médio apenas, fomentou em universidades, a continuidade desse ensino, proporcionando experiências Outras, rompendo com saberes hegemônicos (Nascimento; Vieira; Landa, 2019).

Dentro dessas iniciativas decoloniais nesse espaço de disputa, Nogueira (2019) observou o papel da extensão universitária¹⁶ no processo de descolonização na Universidad Nacional de Córdoba (UNC) e também na UFMG. Dentre os achados da autora destacam-se: o respaldo internacional¹⁷ para as ações descolonizadoras e os feitos dos programas Diversidad

¹² G1. **Estudantes denunciam racismo na UFRGS**. 27 jun. 2007. Disponível em: <https://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL59396-5604,00-ESTUDANTES+DENUNCIAM+RACISMO+NA+UFRGS.html>. Acesso em: 17 fev. 2023.

¹³ G1. **UFMG apura trote polêmico em calouros do curso de Direito**. Minas Gerais, 05 abr. 2013. Disponível em: <https://g1.globo.com/minas-gerais/noticia/2013/03/ufmg-apura-trote-polemico-em-calouros-do-curso-de-direito.html>. Acesso em: 17 fev. 2023.

¹⁴ MAGESKY, L. Professor da Ufes acusado de racismo durante aula é demitido. Portal Geledés, 19 fev. 2019. Disponível em: https://www.geledes.org.br/professor-da-ufes-acusado-de-racismo-durante-aula-e-demitido/?gclid=Cj0KCQjw-fmZBhDtARIsAH6H8qhLMVs8OAAFpyaOqB59vHTMfkGUbHz_9JzSaZwUj17iouQvx0gFrrEaAICgEALw_wcB. Acesso em: 17 fev. 2023.

¹⁵ Todavia, Santos (2020) aponta que durante o período pandêmico, a educação perpetuou rumos burocráticos e centralistas, e as poucas ações transformadoras vieram da vontade individual de docentes com “espírito de missão”.

¹⁶ A extensão universitária atua na formação como parte da experiência do(a) estudante (Gadotti, 2017).

¹⁷ Organização das Nações Unidas (ONU), Organização Internacional do Trabalho (OIT) e Organização dos Estados Americanos (OEA).

Cultural e Saberes Plurais quanto à promoção da diversidade e do diálogo de saberes (Nogueira, 2019). O primeiro programa atuou junto pessoas marginalizadas da universidade (indígenas, afrodescendentes e imigrantes), já o segundo tinha como objetivo atuar no desenvolvimento regional, em ações democráticas e de justiça social (NOGUEIRA, 2019). A autora ainda enfatiza que

Por meio das ações de extensão – programas, projetos, cursos e eventos – é possível conhecer e reconhecer a diversidade, é possível realizar os diálogos entre saberes tradicional e o acadêmico, é possível promover a interculturalidade, sem hierarquização de culturas (Nogueira, 2019, p. 55).

Atualmente, a extensão universitária está em perspectiva de mais destaque no cenário acadêmico. Com a resolução 07/2018, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira, a partir de 2023, a extensão passou a ocupar no mínimo 10% do total da carga horária curricular dos cursos de graduação (Cruz, 2023). A perspectiva é de que, com essa nova diretriz, o papel da universidade enquanto parte integrada da sociedade seja mais incisivo (Cruz, 2023).

Pimentel e Menezes (2022) também observaram as articulações descolonizadoras no ambiente universitário, e apontaram os resultados das relações entre a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e a Teia dos Povos, que articulam comunidades tradicionais e movimentos sociais do campo e da cidade. A união visava o fomento de culturas e saberes Outros e tinha como base os conceitos do Bem Viver, que conforme sua origem Andina, recupera a relação humano-natureza e adota uma cosmovisão da vida e dos seres (Acosta, 2019).

Os achados dos autores apontam que o objetivo de descolonização esbarra, principalmente, nos aspectos financeiros. Até 2015, o projeto, por meio de diálogos entre estudantes, trabalhadores(as) e pessoas da comunidade, conseguiu implementar propostas e ações descolonizadoras. Todavia, a luta pela inserção dos saberes tradicionais, apoio e promoção das vozes dos subalternizados na UFSB (e também em inúmeras outras UFs) viu-se prejudicada após os cortes orçamentários nacionais de 2016 (Pimentel; Menezes, 2022).

Os autores ainda destacam a incapacidade de inserções Outras no ambiente acadêmico, tendo em vista a atual fragilidade da educação em camadas ainda mais basilares, que refletem na experiência e sobrevivência das pessoas Outras no dia a dia acadêmico (Wanderley, 2004; Sousa; Bardagi; Nunes, 2013; Ribeiro; Peixoto; Bastos, 2017; Peduzzi, 2020; Mariuzzo, 2023; Vieira; Torrenté, 2022).

Albano (2022) relembra as ações da Universidade Federal da Bahia (UFBA) que se destacaram como símbolos de resistência, criando, em meio a um cenário antidemocrático,

institutos de pesquisa, com gestão participativa junto à sociedade durante a pandemia, e a realização de congressos importantes, o que resultou em boas avaliações institucionais.

A extensão universitária, todavia, é um braço dentro da ecologia de saberes, conceito de Santos (2007), que significa não apenas levar as produções acadêmicas para a sociedade, mas também romper com a unanimidade da ciência europeia, que se coloca acima de outras formas de saberes, e agregar os conhecimentos já existentes fora do ambiente acadêmico, dentro da academia (Cezimbra, 2017). Essa ecologia de saberes está diretamente relacionada com a consideração interseccional dos seres e a concepção abrangente das múltiplas dimensões do conhecimento, indo além do plano teórico e incorporando aspectos ambientais, coletivos e corporais (Guerra, 2013; Haesbaert, 2020). Na esfera coletiva, observa-se as interconexões sociais que moldam as experiências individuais. E, no âmbito corporal, é possível reconhecer de que maneira essas interseções são vivenciadas e integradas nos corpos das pessoas. E ao considerar interseccionalmente os seres, examina-se as interações complexas entre diversas identidades, como gênero, raça, classe social e outras, reconhecendo que essas interseções influenciam as experiências e perspectivas individuais (Ribeiro; Giraldi; Cassiani, 2019).

Nas universidades, as opressões interseccionais afetam diretamente a saúde mental dos(as) estudantes e suas vivências. Pessoas que carregam diferentes características subalternizadas em um ambiente de disputas epistêmicas e ontológicas e complexidade social enfrentam desafios extras em sua formação, recorrendo a alternativas informais coletivas em diferentes redes de apoio como formas de enfrentamento dos dilemas (Vieira; Torrenté, 2022).

Dentro das iniciativas informais ou não-institucionais de descolonização, Amaral e Naves (2020) propuseram-se a observar em coletivos estudantis femininos em uma universidade de Minas Gerais, encontrando evidências de que esses configuram-se como espaços de enfrentamento das opressões vivenciadas pelas estudantes (Amaral; Naves, 2020).

Em âmbito global há um debate assíduo sobre o balanço entre relevância e excelência na descolonização do saber. Mamdani (2022) apresenta os conceitos como os conhecimentos subjetivos, contextuais, políticos e sociais (relevância) e os conhecimentos universais e funcionais (excelência). Os conceitos se assemelham aos de Demo (2007, 2008) sobre a educação formal e educação política, onde a primeira se dá pelos saberes instrumentais (como uma técnica laboral), e a segunda pelos saberes sociais e éticos (como uma habilidade comunicativa, em prol do bem social) (Lourenço, 2013; Soares *et al.*, 2016; Júnior *et al.*, 2018; PUCRS, 2023).

Para enfrentar esses dilemas surgem propostas como o conceito de ubuntu-currere (Le Grange, 2019), que descola o humano individual para o pensamento humano-natureza e integra

a subjetividade ecológica no ser que é ocidentalmente visto como separado dessa natureza. Dentro da perspectiva ecológica, Hlengwa (2019) aborda o ecoturismo africano como forma de conciliar a educação “moderna” com as práticas originárias e valorizar a geografia da região pelo ecoturismo.

A construção de conhecimento, quando pautada em lógicas coloniais, descola o(a) estudante da realidade a sua volta, enquanto a lógica decolonial pode proporcionar, com o resgate do que foi subalternizado, experiências, que não podem ser encontradas nos saberes coloniais (Andrade *et al.*, 2019; Gomes, 2021). A perspectiva da experiência rompe barreiras entre ambientes escolares e a sociedade, emancipa e valoriza a experiência social das pessoas subalternas (Andrade *et al.*, 2019). A experiência eleva o conceito de saber, abraçando uma pluralidade de formas de construção de conhecimento, levando a uma perspectiva mais subjetiva do que se experiência (Bondía, 2002; Newport, 2019; Zamperetti, 2021).

Como um reflexo do embate de dominação e resistência amplo existente nas universidades, a lógica colonial também é presente nos cursos de Administração, ao mesmo tempo em que também tem sido presentes, lógicas decoloniais. O embate colonial/decolonial de opressão/resistência, ausência/emergência promovido pelo pensamento de fronteira tem sido marcante no âmbito da Administração (Mangueira, 2019), sendo pauta do próximo tópico.

2.4 Colonialidade e descolonialidade nos cursos de Administração

Nicolini (2003) relembra o início dos cursos de administração no Brasil, na década de 30, com a influência massiva das lentes Weberianas, Tayloristas e Fayolistas, o fomento dessas perspectivas por instituições como o Departamento de Administração do Setor Público (DASP) e a Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP), caracterizando-se até hoje, como uma “transferência de tecnologia desenvolvida nos Estados Unidos” (p. 46).

Oliveira, Lourenço e Castro (2015) corroboram com as ideias de Nicolini, quando apresentam toda a trajetória da administração no Brasil, mimetizada com a dos Estados Unidos. Desde a segunda guerra mundial, o “modelo de sucesso” gerencialista dos EUA propagou pelo mundo, influenciando os currículos e estruturas dos cursos de administração, trazendo como tônica dessa educação, o mercado e o internacionalismo.

Filho, Ipiranga e Faria (2017) e Souza, Gerhard e Brito (2018) ressaltam que a globalização do capitalismo neoliberal fomenta a visão irrealista e desarticulada de ideias e projetos advindos das matrizes coloniais, mantendo o histórico aspecto técnico-funcionalista e

ignorando o contexto dos(as) estudantes de administração. Souza, Gerhard e Brito (2018, p. 19) pontuam que, no Brasil, em relação aos Estados Unidos,

[...] há uma preocupação muito maior quanto à construção de uma grade curricular multidisciplinar que aborde o máximo de áreas do conhecimento possível. Como pena à adoção dessa estratégia, é disponibilizado ao aluno um conhecimento segmentado, com pouca articulação com outras áreas da Administração. Assim, as disciplinas parecem superficiais e isoladas entre si, com conteúdo aplicável apenas a contextos bem específicos. Do mesmo modo, os alunos frequentemente sentem que estão sendo expostos, por várias vezes, ao mesmo conteúdo, mas sempre de maneira tangencial (Souza; Gerhard; Brito, 2018, p. 19).

Todavia, a literatura destaca que existe uma emergência de estudos decoloniais na Administração e também pedagogias alternativas, alinhadas a tal emergência teórica decolonial (Filho; Ipiranga; Faria, 2017; Abdalla; Faria, 2017).

A influência euro-estadunidense no universo da administração e da educação como um todo atua desde os objetivos, passando pelos conceitos e conteúdos, chegando até às expectativas de estudantes (Souza; Zambalde, 2015). Isso faz com que uma monorealidade elitista seja implantada no cotidiano de experiências diversas em condições distintas dentro da lógica do capital. Souza e Zambalde (2015), ao pesquisarem sobre cursos de administração em Minas Gerais, observaram que quase metade dos(as) estudantes (contribuintes da pesquisa) almejavam uma vida profissional em grandes empresas. Na contramão, Viana e Mesquita (2019) sugerem que estudantes de Administração pertencem, em maioria, a classes econômicas mais baixas, sendo um perfil de estudante minorizado. Tal expectativa capitalista/globalizada (colonizada) em contraposição ao contexto concreto no qual vivem os estudantes aliena as possibilidades de qualidade de vida no universo local, o desenvolvimento desse local e a sustentação da própria realidade, que é diferente da realidade objetivada (Silva; Pereira, 2020).

Mesmo em uma área da administração considerada como crítica como os Estudos Organizacionais (EOR), sofre as influências de um saber hegemônico. Silva, Dias e Santos (2021) destacam que há um “descompasso epistêmico” entre o que se teoriza e o que se pratica no Sul, quanto aos EOR, e este é fruto da história colonial imposta. Os autores pontuam que a visão teórica analítica e pragmática do Norte não conflui com a realidade flexível e adaptável do Sul (Silva; Dias; Santos, 2021).

Contudo, o debate sobre descolonização do saber também está presente no campo da administração. Abdalla e Faria (2017) defendem a postura decolonial na academia (na relação pesquisa-ensino), na educação como um todo (resgatando conhecimentos alternativos) e na sociedade (co-construindo saberes sociais). Renner e Gomes (2020) retomam diversos estudos sobre o papel da diversidade como fator outrora opcional, hoje indispensável para resultados

em gestão. Silva *et al.* (2020) apresentam ações de resistência, originadas de comunidades tradicionais do norte do Brasil, que transpassam por um contexto de desconstrução de saberes coloniais, afirmando uma postura decolonial. Da Silva *et al.* (2020) destacam a presença de estudos de Josué de Castro¹⁸ sobre colonialidade e decolonialidade do Poder, do Ser e do Saber em diversos âmbitos do campo da administração, como saúde pública, bem estar social, vida operária e nuances do(a) trabalhador(a), economia e política. Os estudos destacam que essa lente decolonial nos EOR observam o Brasil a partir do Brasil, ou seja, tanto os problemas quanto às soluções, advém do próprio local (Silva *et al.*, 2020).

Ainda que a decolonialidade esteja crescentemente presente nos EOR, ainda existe uma assimetria no campo da administração. Louredo e Oliveira (2022) destacam que é um campo emergente, com atuais implicações em estudos relacionados à Teorias Críticas, Marketing, Feminismo e Diversidade, Gestão Internacional, História Crítica das Organizações e Gestão Universitária e Ensino em Administração. Essa obra enfatiza que o caminho epistemológico da decolonialidade é “desvincular o Norte da posição de ponto de referência, porém sem ignorá-lo” (p. 13). A decolonialidade (inclusive nos EOR) se impõe como uma soma entre as raízes, a tradição, o de perto e de dentro, e a modernidade colonial, a realidade imposta do Norte, o de fora e de longe, em uma relação agência-estrutura não-linear (Magnani, 2002; Gonzales; Baum, 2013; Louredo; Oliveira, 2022).

Ainda que a decolonialidade esteja cada vez mais presente nos (EOR), reconhece-se que esses debates muitas vezes têm mais destaque em níveis de pós-graduação do que na graduação, com enfoques sobre a perspectiva da geopolítica global, com menos destaque em como essas condições se materializam no cotidiano das pessoas que habitam as universidades. Louredo e Oliveira (2022) destacam que os EOR constituem um campo emergente, com implicações atuais em estudos relacionados a Teorias Críticas, Marketing, Feminismo e Diversidade, Gestão Internacional, História Crítica das Organizações e Gestão Universitária e Ensino em Administração. Apesar disso, os autores destacam que ainda há uma assimetria no campo da administração e enfatizam que o caminho epistemológico da decolonialidade busca 'desvincular o Norte da posição de ponto de referência, porém sem ignorá-lo' (p. 13). Entende-se que a emergência da decolonialidade do saber nos diversos âmbitos da Administração deve considerar o manifesto concreto e localizado da colonialidade e decolonialidade do saber no contexto universitário. A decolonialidade, inclusive nos EOR, se impõe como uma soma entre

¹⁸ *A Estratégia do Desenvolvimento* (1971), que abordou fatores que atrapalharam o desenvolvimento e a educação no Brasil, sob uma perspectiva colonial, e também a obra *Geografia da Fome* (1980), que contextualizou e observou os desdobramentos da fome no Brasil, a partir dos dilemas da América Latina.

as raízes, a tradição, o de perto e de dentro, e a modernidade colonial, a realidade imposta do Norte, o de fora e de longe, em uma relação agência-estrutura não-linear (Magnani, 2002; Gonzales; Baum, 2013; Louredo; Oliveira, 2022).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa possui caráter qualitativo e se ancora à perspectiva construcionista, sendo um estudo qualitativo básico (Godoy, 2005). Pensar qualitativamente é construir significados a partir dos elementos observados, significados estes que transpassam pela influência dos condutores da pesquisa, assim como de quem fornece as informações (Godoy; 1995; Günther, 2006). Nos termos de Moré (2015, p. 127), “é a busca dos significados atribuídos à experiência humana.” Essa abordagem conflui com a proposta da pesquisa e com a lente decolonial em seu todo, considerando a necessidade de compreensão de significados atribuídos pelos estudantes às experiências vividas no âmbito da universidade.

A operacionalização da pesquisa ocorreu em duas etapas de trabalho de campo. A primeira etapa exploratória buscava identificar a presença da colonialidade e decolonialidade do saber nas experiências das graduandas e graduandos em administração de uma universidade pública. Os resultados dessa etapa foram importantes para decidir sobre a relevância concreta da proposta de pesquisa e sua continuidade.

Para responder a primeira questão da pesquisa (as graduandas e graduandos em Administração de uma universidade pública identificam experiências que refletem condições de subalternidade e possibilidades de resistência na universidade?), foi aplicado um questionário anônimo *on-line* híbrido para caracterizar o perfil (quadro 2) e as atitudes dos(as) estudantes sobre aspectos relacionados à colonialidade do saber em suas experiências no curso de Administração¹⁹.

Foram apresentadas questões fechadas e escalares utilizando a escala Likert com quatro graus de discordância/concordância, além de uma questão aberta, utilizada para identificar o interesse dos informantes em participar de outras etapas da pesquisa. O questionário foi elaborado baseado nas dimensões da (des)colonização do saber (Quadro 1), buscando identificar as possíveis experiências Outras nos âmbitos da Desconstrução, Reconhecimento, Representação, Reintegração, Reparação. O questionário foi disponibilizado para todos os(as) estudantes do curso (em torno de 340 estudantes), sendo que foram obtidas 25 respostas. O questionário permitiu identificar atitudes diferentes entre estudantes Outros e não Outros, direcionando a etapa seguinte da pesquisa. Entende-se como estudante Outro o perfil de pessoa subalternizada na sociedade, sendo, para esta pesquisa, estudantes pretos(as) ou pardos(as), cotistas ou pertencentes à comunidade LGBTQIAPN+. Dentre as respostas, percebeu-se que a

¹⁹ Cabe destacar que o curso em questão é de modalidade integral.

maioria dos(as) estudantes Outros(as) não sentem que as disciplinas tratam de questões que fazem sentido em suas experiências de mundo e, por outro lado, a maioria dos(as) estudantes não-Outros(as) sentem que as disciplinas tratam de questões que fazem sentido em suas experiências de mundo. Além disso, a maioria dos(as) estudantes Outros(as) não sentem que a sala de aula e o esforço individual são os aspectos mais importantes para a formação profissional na universidade e, por outro lado, a maioria dos(as) estudantes não-Outros(as) sentem que a sala de aula e o esforço individual são os aspectos mais importantes para a formação profissional na universidade. Os dados também mostraram que estudantes não-Outros(as) se sentem mais incluídos e acolhidos do que estudantes Outros(as).

Como o objetivo não era fazer uma tabulação das respostas, mas sim conhecer melhor as experiências dos(as) estudantes que orientaram a segunda etapa da pesquisa, esse número foi suficiente.

Quadro 2 - Perfil dos respondentes

Respondentes	25
Identidade de Gênero	64% Mulher Cis
	32% Homem Cis
	4% Não-Binário
Orientação sexual	72% Heterossexual
	12% Bissexual
	12% Homossexual
	4% Assexual
Identificação racial	48% Parda
	40% Branca
	12% Preta
Tipo de escola	64% Escola Pública
	20% Escola Privada
	16% Escola Pública e Privada
Ingresso na universidade	32% Ampla Concorrência
	32% Cotas para Escola Pública
	20% Cotas para Pessoas Pretas, Pardas ou Indígenas
	12% PAS
	4% Cotas para Baixa Renda

Fonte: Elaboração própria (2024).

Na segunda etapa da pesquisa de campo foi usada a técnica de entrevistas semiestruturadas, devido à sua característica dinâmica que permite coletar distintos significados dos relatos, considerando o momento da entrevista como um ambiente fértil e plural em significações (Moré, 2015). Uma vez que a experiência é individual, intrínseca e carece de um olhar atento e próximo, a entrevista é uma técnica capaz de contribuir para o acolhimento de experiências (Bondía, 2002).

A escolha do enfoque nessas pessoas Outras se deu pelos indícios dos resultados do questionário, que apontaram para suas vivências marcadas por uma maior falta de sentido nos currículos e sentimentos de exclusão nos espaços da universidade. Nesse sentido, as entrevistas buscaram compreender em profundidade as experiências e condições dessas pessoas na universidade. Ao todo, 14 pessoas foram entrevistadas, conforme os detalhes no Quadro 3. Para respeitar o anonimato, nomes fictícios foram atribuídos às pessoas.

Quadro 3 - Perfil das pessoas entrevistadas

Nome	Idade	Período do curso	Identidade de gênero	Sexualidade	Identidade de raça	Tipo de escola em que estudou	Forma de ingresso na universidade
Nagila	20	3	Mulher cis	Heterossexual	Parda	Escola pública	ENEM - Cota de escola pública, raça e renda
Edson	19	3	Homem cis	Bissexual	Preta	Escola pública	ENEM - Cota de escola pública, raça e renda
Raissa	20	3	Mulher cis	Bissexual	Branca	Escola pública	ENEM - Cota de escola pública e renda
Paloma	18	2	Mulher cis	Heterossexual	Preta	Escola pública	Processo seletivo da universidade
Ana Livia	22	9	Mulher cis	Heterossexual	Preta	Escola pública	Cota de raça pelo processo seletivo da universidade
Bianca	22	4	Mulher cis	Bissexual	Branca	Escola pública	ENEM - Cota de escola pública
Barbara	20	5	Mulher cis	Heterossexual	Parda	Escola pública	Processo seletivo da universidade
Mateus	20	5	Homem cis	Não identificado	Branca	Escola pública	ENEM - Cota de escola pública e renda
Talita	22	5	Mulher cis	Heterossexual	Preta	Escola pública	ENEM - Cota de escola pública e

							raça
Brenda	21	5	Mulher cis	Heterossexual	Parda	Escola pública	ENEM - Cota de escola pública, raça e renda
Yara	20	5	Mulher cis	Heterossexual	Preta	Escola pública	ENEM - Cota de escola pública, raça e renda
Samanta	21	7	Mulher cis	Heterossexual	Preta	Escola pública	ENEM - Cota de escola pública, raça e renda
Mirna	20	5	Mulher cis	Heterossexual	Preta	Escola pública	ENEM - Cota de escola pública
Weber	30	7	Homem cis	Heterossexual	Parda	Escola pública	ENEM - Cota de escola pública

Fonte: Elaboração própria (2024).

As primeiras entrevistas foram realizadas com as duas pessoas que haviam respondido o questionário e se disponibilizado a participar das demais etapas da pesquisa. A partir disso, cada pessoa entrevistada era convidada a indicar outra pessoa que pudesse também ter interesse em participar da pesquisa, ou seja, as outras 12 entrevistadas foram selecionadas por meio da técnica de bola de neve (Vinuto, 2014). Os encontros ocorreram nas instalações da universidade pública em questão, em dias e horários previamente acordados entre o pesquisador e as pessoas entrevistadas. Antes do início das entrevistas, a proposta do estudo foi apresentada, seguida pela disponibilização de um termo de consentimento (Apêndice B) que foi lido e assinado por todos os(as) estudantes.

As entrevistas (Apêndice A) foram registradas em áudio para posterior transcrição e análise. Após a realização das entrevistas, os depoimentos foram submetidos à transcrição utilizando o *software on-line Reshape*, seguido por uma segunda revisão manual para assegurar a precisão da transcrição após o processamento pelo *software*. A duração de todas as 14 entrevistas somou 5,72h, com um tempo médio de 25 minutos por entrevista.

Com as transcrições em mãos, realizou-se uma leitura completa dos relatos. Cada relato individual foi lido e a partir dessa leitura foram feitas as demarcações dos tópicos mais recorrentes, a construção dos significados (Bastos; Biar, 2015). Num primeiro momento, cinco grandes temas foram identificados como recorrentes nos relatos: Vivências e práticas; Universidade elitizada; Universidade atenta às desigualdades com potencial para melhorar; Aprendizado conteudista e social; Influência das histórias de vida das pessoas. Esses temas

foram reavaliados a partir de uma leitura conjunta dos relatos, sendo refinados outras quatro vezes até a identificação de eixos temáticos de organização das análises²⁰: Desigualdade; Pertencimento; Entre Teoria e Prática. O roteiro das entrevistas permitiu que fosse traçada uma linha cronológica narrativa dos relatos, que tem início desde a vida prévia das pessoas até o momento atual de suas vidas na universidade. O Quadro 4 apresenta a organização dos resultados.

Quadro 4 - Organização dos resultados

Eixo narrativo	Categorias emergidas dos relatos que permeiam as narrativas
Histórias de antes da universidade	Desigualdade
A escolha do curso	Pertencimento
Expectativas e contatos iniciais com a universidade e o curso	Entre Teoria e Prática
Experiências na universidade e no curso	

Fonte: Elaboração própria (2024).

Devido a tal categorização que carrega as histórias dessas pessoas, entrou em cena a Análise de Narrativa (AN) para traduzir o que são falas, puras e livres de contexto, *a priori*, em discursos narrativos, que são caminhos para compreender o ser individual, histórico e social, identificando significados, ideologias, contextos e local de fala e de produção, pois não se separa o discurso da língua, do sujeito e de sua história (Bastos, 2005; Bastos; Biar, 2015; Marques; Satriano; Silva, 2020; Silva, 2022). Nesta pesquisa, considera-se que “uma entrevista com alguém de um grupo é, ao mesmo tempo, um depoimento pessoal e coletivo” (MINAYO, 2017, p. 4). Na análise de narrativa observa-se além da fala em si, linguagens, expressões, contextos, identidade individual e coletiva (Bastos, 2005; Bastos; Biar, 2015). Por fim, as narrativas foram interpretadas, considerando uma relação teórica-empírica.

Considerando que as experiências decoloniais são complexas, subjetivas e interdependentes, acredita-se que a Análise de Narrativa é capaz de unir a pluralidade subjetiva dos relatos para a construção de um entendimento decolonial.

O Quadro 5 desdobra as etapas da AN da pesquisa.

²⁰ Ainda que Desigualdade e Pertencimento sejam duas categorias distintas, devido às suas relações, elas foram organizadas conjuntamente nas análises.

Quadro 5 - Etapas da análise de narrativa

Etapa	Descrição
Coleta do material	Entrevistas semiestruturadas;
Transcrição e organização	Transcrição das entrevistas e organização dos dados;
Leitura e construção dos temas e significados	Entendimento dos temas e significados presentes nos relatos dos(as) estudantes;
Categorização	Categorização temática dos discursos considerando o aporte teórico e as emergências dos relatos;
Análise de Narrativa	Análise dos discursos narrativos;
Interpretação	Interpretação das narrativas considerando o aporte teórico e as descobertas.

Fonte: Elaboração própria (2024), com base em Bastos (2005), Bastos e Biar (2015) e Silva (2022).

Os resultados da pesquisa foram organizados na seção abaixo com base nas três categorias de análise e suas relações cronológicas narrativas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Desigualdade e pertencimento

Este tópico tem o intuito de elucidar, pelas vias da colonialidade e decolonialidade do saber, as questões de desigualdade e pertencimento presentes nas narrativas das pessoas entrevistadas, articulando suas histórias antes da universidade, os motivos da escolha do curso, a chegada na universidade, suas expectativas e experiências na universidade, observando a dialogia entre a vida na universidade e fora dela.

As desigualdades se manifestam de diversas formas: nas condições de permanência, no acesso à informação, transparência e acesso às instâncias da universidade. Além disso, ultrapassa o ambiente universitário e se manifesta inclusive na contrapartida social, no momento em que os frutos gerados dentro das universidades por vezes não alcançam as pessoas subalternizadas que financiam essas estruturas. As noções de pertencimento dos(as) estudantes, seja seu pertencimento à universidade ou o lugar da universidade no mundo, demonstram a dificuldade da universidade em promover um acolhimento Outro, bem como de, na prática, se integrar na sociedade como um todo. A colonialidade utiliza o saber, o conhecimento como uma forma central de dominação e manutenção das relações de poder (Mangueira, 2019). As vias da decolonialidade do saber podem ser estradas importantes, demandando o fortalecimento contínuo de mecanismos de permanência, apoio e representatividade, para combater as desigualdades e ressignificar as noções de pertencimento.

Ao observar a narrativa da participante Nagila, é possível perceber que ela esteve inserida desde a sua infância em um contexto de experiências que estivessem ligadas a práticas de trabalho capitalistas,

Ah, eu gosto muito da área de vendas. Desde pequena, eu sempre gostava de vender revista da Avon, pegar meu próprio dinheiro. Eu fiz a festa do aniversário da minha mãe com o dinheiro que eu vendia revista da Avon. Eu tinha 11 anos na época e eu sempre tive esse espírito de empreendedor (NAGILA).

Tais experiências se reafirmam quando Nagila narra sobre seu sonho "irrealista" (materializado por suas primas) de ingressar em uma universidade, devido às condições sociais de sua região,

E meu sonho sempre foi entrar na faculdade. Desde pequena, pra mim, era uma realização. Aí, depois... Só que era um sonho difícil pra mim, porque eu venho de região pobre. Entrar na faculdade seria uma coisa muito fora do normal, fora da nossa realidade. Só que, tipo assim, eu me inspirava muito nas primas minhas que eu tenho por parte da minha mãe, porque elas entraram (NAGILA).

O meu sonho era fazer ADM. Eu entrei no outro curso [engenharia na mesma universidade] querendo fazer ADM. Eu comecei a puxar matéria pra matar. Aí, eu entrei e já matei sete matérias (NAGILA).

O discurso de experiências anteriores com vendas e histórico de trabalho desde a infância/adolescência é observado também na narrativa de Mirna, que assim como Nagila, destaca sua origem de cidade pequena e ela destaca que não tinha contato com a Administração como gostaria.

Bom, eu vim de uma cidade muito pequena, cidade vizinha [...] Eu comecei a trabalhar bem cedo. Desde meus 14, 15 anos, eu comecei a ser babá. Ajudava a minha tia na vendinha dela, que a gente vendia verduras. Eu não tinha muito contato com a administração, com o que eu queria, por não ter influência de muitas pessoas. E aí eu comecei a ter contato com o pessoal daqui, uma bancária aqui, e aí eu fui babá das crianças dela durante um ano, mais ou menos (MIRNA).

Os discursos de Nagila e Mirna representam uma realidade vivenciada por muitas pessoas subalternizadas: o distanciamento de direitos sociais, como a educação superior (Sayed; Kock; Motala, 2019). Ambas tiveram que trabalhar desde criança para contribuir em seus lares. Essa conjuntura social soma barreiras no ingresso de pessoas. Outras na universidade, que por vezes enfrentam desigualdades socioeconômicas, desde as diferenças de renda, como a própria estrutura da educação como um todo, que se defasada desde os primeiros anos escolares, acarreta negativamente na formação intelectual e cidadã das pessoas (Salvato; Ferreira; Duarte, 2010; Sampaio, 2016).

Weber, apesar de não relatar sobre suas condições sociais anteriores à universidade, disse também teve contato com o mundo do trabalho antes da universidade, sendo relacionável com o fato de que Weber é o mais velho dentre as pessoas entrevistadas, com 30 anos. Ele relata que fez o caminho “inverso” ao que se espera de universitários(as).

Eu comecei a trabalhar para depois começar a estudar. Eu fiz o caminho inverso (WEBER).

Edson relata sobre suas personalidades, faces que constroem seu ser, que interagem com sua vida enquanto universitário,

Eu gosto muito de escutar música, eu escuto música, eu acho, todo dia [...] Eu gosto de fazer capoeira, por mais que faz um bom tempo que eu tô parado, mas eu gosto de fazer capoeira [...] Eu gosto também de conversar bastante, eu gosto de conversar, eu conheço bastante pessoas aqui na universidade. Eu gosto de vender, igual eu tenho o bazar, por agora tá mais de lado, mas eu gosto de vender [...] Eu escolhi a administração por causa da minha familiaridade com venda, assim, tipo igual eu falei, eu gosto de conversar com a pessoa e estar ligado a vendas também (EDSON).

Talita também relata sobre um traço de sua personalidade: o gosto pela leitura. Assim como Edson, ela aponta que não tem praticado seu *hobby* por falta de tempo,

Antes da universidade eu gostava muito de ler. Adorava ler livro. Foi um *hobby* que foi me tirado, por falta de tempo (TALITA).

A coexistência entre faces, desejos e objetivos se complexifica na medida em que as pessoas precisam se integrar em novos ambientes. O momento de integração acadêmica é envolto de nuances (Coulon, 2017), que se intensificam diante de intersecções de raça, gênero, classe social e outras, que influenciam as experiências e perspectivas individuais (Ribeiro; Giraldi; Cassiani, 2019). A narrativa de Mirna indica vieses coloniais quando ela diz que sua experiência com o mercado de verduras (uma atividade deslegitimada socialmente) não era a Administração que ela gostaria. Se por um lado a literatura aponta que os cursos de Administração são pautados em uma lógica norte-americana irrealista a outras localidades (Wanderley; Bauer, 2019; Lima, 2023), o relato de Mirna mostra como ela, desde a adolescência, já não enxergava uma boa relação entre o curso de Administração e o seu trabalho deslegitimado socialmente.

Todavia, esse viés não é universal, considerando que pessoas como Edson e Nagila já enxergavam suas experiências com vendas como coerentes ao curso de Administração, ainda que deslegitimadas socialmente. Os relatos de Edson e Talita também indicam como a universidade obriga a deixar de lado aspectos e práticas que os constituem, como é o caso da capoeira de Edson e da leitura de Talita. Ainda que seja natural a demanda exigida em um curso superior, percebe-se uma falta de alinhamento, entre as práticas que constituem as pessoas e os elementos de formação oferecidos pela universidade, que, em tese, deveria propiciar uma formação política que considere as peculiaridades das pessoas (Lourenço, 2013; Soares *et al.*, 2016; Júnior *et al.*, 2018; Moreira; Naves, 2023).

Esses relatos indicam as individualidades, que de toda forma, convergiram para suas escolhas pela Administração. No relato de Bianca percebe-se os desafios enfrentados durante a pandemia para se estabilizar em um curso. Sua conclusão foi de que a universidade em questão por si só seria benéfica, desconsiderando o curso em específico.

Antes de entrar na universidade, eu estava em outra faculdade. Eu passei por duas faculdades [fez nutrição em ambas], na verdade, em 2021. Eu acabei saindo das duas. Questão de pandemia... não estava dando conta. E aí, na terapia, eu fiz terapia por algum tempo, e aí eu cheguei à conclusão de que, não o curso de administração especificamente, mas vir para a universidade seria algo benéfico para mim. Então, foi tipo, do final do ensino médio até vir para a universidade, foi um intervalo de dois anos, mais ou menos (BIANCA).

Ana Livia, Yara e Samanta são naturais da cidade da universidade e se sentem privilegiadas por isso. Percebe-se que suas relações com a universidade já se estreitavam antes de ingressarem. Yara narra sobre a conexão escola-universidade que vivenciou durante a vida escolar e o incentivo a aproveitar o ensino superior público dentro de sua cidade.

Nasci na cidade e moro na cidade atualmente também (ANA LIVIA).

Eu sou da cidade [da universidade]. Na minha escola municipal, a gente vinha aqui fazer muito projeto, acompanhar os projetos que os estudantes desenvolvem nos núcleos. Eles davam aula pra gente, tinha essa conexão com eles [...] A universidade dentro da cidade... A gente sempre foi muito impulsionada a sempre pensar “a universidade tá aqui, vocês têm que aproveitar a universidade o máximo que você puder, porque basicamente tá no quintal da sua casa. Se você não aproveitar a universidade, você vai estar desperdiçando seu tempo”. Então, eu acho que a universidade sempre teve essa conexão muito forte com as escolas daqui da cidade (YARA).

Eu sou privilegiada por morar na cidade. A universidade sempre foi referência, né? Então eu já tinha uma faculdade aqui na porta. Isso foi legal (SAMANTA).

Ana Livia e Yara compartilham o sentimento prévio de que a universidade em questão seria um ambiente viável para o ingresso no ensino superior. O conforto de possuir uma universidade pública “aqui na porta”, ou até mesmo “no quintal da sua casa” perpassa pela importância das relações locais para a construção de pertencimento e de identidade cultural, sendo uma via de educação superior de perto e de dentro (Magnani, 2002; Silva; Pereira, 2020). Por si só, a localização universidade pública em uma cidade de interior se vislumbra como uma condição que favorece aspectos decoloniais, especificamente a descolonização do saber, que considera a construção local de conhecimento (Moreira; Naves, 2023).

Nota-se uma outra característica: a relação que a universidade possui com o ensino médio das escolas da cidade. Essas pessoas naturais da cidade percebem a influência da universidade desde as fases escolares anteriores, participando de projetos que integram essas instituições. Essa postura da universidade de integração com a comunidade local é uma marca da extensão universitária, que fomenta uma experiência alternativa de reintegração social para pessoas subalternizadas, sendo vital para a descolonização do saber, das universidades e da sociedade (Gadotti, 2017; Moreira; Naves, 2023).

Todavia, a localização da universidade não é o suficiente para uma classificação decolonial holística, pois as características dos cursos, suas estruturas também influenciam as relações de colonialidade e decolonialidade do saber. Na Administração, dentre as diversas frentes possíveis, como Marketing, Gestão, sociedade, dentre outros (Louredo; Oliveira, 2022), percebe-se as suas relações com aspectos burocráticos, que convergem à perspectivas de

racionalização das organizações, sendo confluyente com os aspectos da colonialidade, inclusive na educação (Santos, 2020; Moreira; Valadão, 2022).

Nesse sentido, Mirna destaca sua vontade de seguir no ramo da Administração devido ao seu apreço por áreas burocráticas,

Eu fui jovem aprendiz no banco. E aí cresceu essa vontade da administração. Sempre gostei muito do ambiente bancário [...] eu fui alimentando essa vontade de trabalhar com a administração, trabalhar com processos burocráticos, e hoje em dia eu gosto muito do que eu faço (MIRNA).

Se tratando dos motivos da escolha das pessoas pelo curso de Administração, Mirna foi a única entrevistada que mencionou uma motivação gerada principalmente pelo caráter burocrático que o campo oferece. Se por um lado, Mirna sente que sua experiência com o mercado de verduras (uma atividade deslegitimada socialmente) não era a Administração que ela gostaria, por outro lado, sente que suas expectativas sobre o ramo bancário (uma atividade legitimada socialmente) se relacionam diretamente com o curso de Administração que ela almeja (Wanderley; Bauer, 2019). A perspectiva do *management* vai além do ambiente universitário (Souza; Zambalde, 2015; Campos *et al.*, 2017; Serra; Ferreira; Scafuto, 2021), sendo encontrada já nos primeiros feixes de aspiração profissional das pessoas.

Edson, Ana Livia, Paloma e Barbara destacaram, na contramão da perspectiva de Mirna, outros motivos da escolha do curso como sua abrangência de áreas e pelo seu lado subjetivo e social,

Eu queria estudar marketing ou trabalhar como home office, entendeu? Isso foi a cabeça que eu tinha na época (EDSON).

Eu gosto muito da área de gestão de pessoas e de marketing (ANA LIVIA).

Eu também tive experiência na área de administração e é por isso que eu entrei no curso, que eu me identifiquei, né? [...] Foi na área de RH e acho que o que mais motivou foi pela experiência que eu tive lá. Ver de frente como é que era trabalhar assim (PALOMA).

Então, eu sempre gostei dessa parte de administração, de mexer com pessoas, gestão de pessoas. Aí eu já trabalhei antes. E eu sempre gostei dessa parte de contabilidade, gestão de pessoas. Aí o curso que eu mais identifiquei foi administração (BARBARA).

O fator humano é referência para essas pessoas dentro da Administração. Tal anseio reflete as vias da descolonização do saber, que preza por uma formação humana e cidadã (Moreira; Naves, 2023). Considerar a perspectiva humana num contexto de descolonização universitária, diz respeito a consideração interseccional dos seres e a concepção abrangente das múltiplas dimensões do conhecimento, indo além do plano teórico e incorporando aspectos

ambientais, coletivos e corporais (Guerra, 2013; Haesbaert, 2020). As pessoas enxergam diversas possibilidades dentro de um curso de Administração, o que pode refletir na diversidade de pessoas que realizam o curso.

Raissa, Bianca, Samanta e Ana Livia expandem ainda mais as motivações sobre a escolha do curso,

Eu acho que eu escolhi um pouco porque na escola já me dava bem. Assim, tem, é claro, um estereótipo, né, de que administração tem matemática. E eu pensava, pô, eu sou boa em matemática, então deve que eu vou me identificar em alguma coisa. E já que é um curso amplo, como eles sempre ressaltam, então, eu pensei, “pô, deve ser” (RAISSA).

Quanto à escolha do curso, não tenho muito o que falar, não. Foi tipo assim, eu venho para a administração por ser mais generalista, por, tipo, eu achar que, como tem bastante oportunidade, eu poderia me encontrar aqui dentro, mas não vou falar que era um curso que eu queria muito fazer (BIANCA).

Eu sempre tive vontade de fazer Arquitetura e Urbanismo. Eu tinha isso no meu coração que eu ia fazer e pronto. Só como a nota do Enem e por aqui só tem na particular, eu consegui, sei lá, 30% de bolsa. Ia ficar mil reais para eu fazer a arquitetura em período integral, fazer o presencial, tudo certinho. E aí que eu tive que jogar para alguma faculdade pública [...] Aí, no caso, eu olhei e vi como eram as pretensões de futuro em relação ao trabalho e tal, aí eu escolhi a administração (SAMANTA).

Na verdade eu queria fazer moda, só que pela condição financeira da minha família, aqui na cidade não tem esse curso. E me manter fora, as questões financeiras seria muito difícil pra minha mãe me bancar fora (ANA LIVIA).

Diferente ainda das demais, Weber traz sua motivação quando trocou a Engenharia de Produção (na mesma universidade) pela Administração,

[A troca da Engenharia pela Administração] Foi por conta da dificuldade do curso [...] Eu vi que não era muito para mim, aí por conta da alta dificuldade eu acabei pensando, “não vou perder muito tempo, porque eu também já estou com a idade maior, né” [...] Para não perder tanto desse tempo que eu ia ver que a engenharia ia tomar muito meu tempo para formar, eu fui para a administração com meio assim como, meio que uma fuga assim para me tentar formar o mais rápido possível para já entrar no mercado de trabalho [...] Eu não tinha uma ideia assim do que estava vindo, mas eu achava que eu tinha capacidade para fazer o curso, né (WEBER).

Como já dito, o fator da abrangência de áreas que a Administração possui faz frente com a diversidade de pessoas que realizam o curso. Nesse sentido, a universidade e o curso de Administração são espaços onde as pessoas utilizam para buscar a realização de seus desejos e objetivos, muitas vezes manifestando preferências antagônicas, mesmo coexistindo no mesmo ambiente. Esta complexidade ressalta a diversidade de motivações e metas entre os estudantes, refletindo a natureza multifacetada da universidade como um espaço de convergência e

divergência, onde se entrelaçam diferentes perspectivas e trajetórias individuais (Moreira; Naves, 2023).

As escolhas pelo curso se relacionam com os seus passados. Pessoas como Paloma, Edson, Nagila e Mirna, escolheram a Administração alinhadas com suas experiências passadas que se relacionam com o curso. Além disso, algumas condições de subalternidades se destacam nos relatos de pessoas como Raissa, Bianca, Samanta, Ana Livia e Weber. Essas pessoas ou não queriam inicialmente cursar Administração, mas suas condições sociais as levaram a ingressar, ou não tinham um curso específico em mente, e também suas questões sociais as levaram a ingressar. Nesse momento, as condições de subalternidade se unem com a ampla possibilidade que a Administração oferece, se tornando por vezes uma “fuga” para essas pessoas adquirirem um diploma de ensino superior e entrarem “o mais rápido possível” no mercado de trabalho, devido às suas necessidades imediatas de sobrevivência. O avanço do sistema capitalista não permite que pessoas em posições subalternizadas dediquem tempo a preocupações além da busca por renda (Filho, 2008). Para essas pessoas, o lado mercadológico do ensino superior se destaca e alimenta a já existente tendência de capitalização das universidades (Outras Palavras, 2015).

O perfil dessas pessoas participantes da pesquisa condiz com um cenário geral de estudantes de Administração que pertencem, em maioria, a classes econômicas mais baixas (Viana; Mesquita, 2019). Considerando que se trata de um público Outro (que carrega interseccionalidades) em um curso integral, os desdobramentos que essas pessoas passam no curso são diversos. Desde o início, suas primeiras impressões e expectativas são influenciadas pelas suas histórias de vida e condições subalternizadas.

Yara, Raissa e Paloma relatam sobre suas impressões iniciais e destacam os desafios que sentiram,

Então, eu já conhecia como funcionava um pouco da rotina da universidade, que eu fazia na BIC Júnior. Então, eu já conhecia, assim, só uma parte mais da docência, eu não conhecia a vida ali no cotidiano como aluna. Então, eu tive muitas expectativas com base só na minha observação. Eu não imaginava que a carga era muito pesada, que a gente ficava muito tempo aqui dentro da universidade. Mas eu entrei com expectativas boas, porque era o início ali, então a gente sempre tá com uma emoção, tipo, “ó, coisa nova, vou conhecer bastante gente, vai ter gente de outra cidade, vou conhecer um tanto de núcleo, vou conhecer muita gente”. A gente ficou muito com essa expectativa, né, de conhecer as pessoas. Acho que essa foi a minha maior expectativa no curso (YARA).

Acho que era assim que eu esperava. A dificuldade, claro... Eu já vi a gente falando que o Federal era um negócio difícil, que a pessoa tava querendo trancar o tempo todo. Eu ficava assim, ah, nem deve ser. Mas aí depois eu

entendi que realmente é um negócio que você tem que dedicar. Então, assim, eu esperava, assim, de certa forma (RAISSA).

Ah, eu acho que o ensino em si, porque eu vim de um ensino muito fraco. Aí a gente chega aqui no ensino superior totalmente diferente. Acho que isso me marcou muito e me incentivou a estudar mais, a me esforçar mais (PALOMA).

Yara, Raissa e Paloma tinham expectativas e tiveram surpresas semelhantes sobre a vida na universidade. A surpresa em relação a dificuldade do curso, mesmo para quem já tinha noção do ambiente (como é o caso de Yara), o choque de realidades entre o ensino básico e médio e o ensino superior público remete às condições da educação na escola pública básica no Brasil que são deficitárias, assim, os relatos destacam como o início num curso superior em uma universidade pública pode ser desafiador. A adaptação dessas pessoas no ambiente acadêmico frequentemente esbarra na fragilidade da educação em camadas ainda mais basilares (Wanderley, 2004; Sousa; Bardagi; Nunes, 2013; Ribeiro; Peixoto; Bastos, 2017; Peduzzi, 2020; Mariuzzo, 2023; Vieira; Torrenté, 2022; Pimentel; Menezes, 2022). Apesar dos desafios, é importante destacar a resiliência dessas pessoas em face dessas dificuldades e suas reflexões de motivação.

Bianca e Ana Livia, sobre seus inícios no curso, relatam sobre um sentimento de deslocamento, de não identificação com as pessoas em sua volta,

Em relação ao curso, era mais ou menos o que eu esperava mesmo. Tipo, assim, ao conteúdo, aos professores que eu iria encontrar. Devido à temática, eu acho relevante falar aqui... gente branca pra tudo quanto é canto, né? Então, era meio que algo que eu esperava. Mas, assim, é algo que eu tenho conversado com algumas pessoas, inclusive, recentemente, que, tipo, é um curso um tanto mais elitizado do que eu esperava. Tem bem mais gente, assim, com uma condição financeira superior do que eu imaginava que teria no curso de administração. Apesar de eu já esperar isso também. Mas, de forma geral, era mais ou menos o que eu estava esperando. Tipo, eu não tinha expectativas muito altas, muito diferentes (BIANCA).

Eu lembro que no meu primeiro período mesmo, eu me senti muito deslocada, porque é aquilo, a gente estuda a vida inteira com um certo grupo de pessoas, e de repente você está estudando com as pessoas diferentes, e principalmente na minha sala, a maioria das pessoas eram pessoas... ricas, né? Vieram de escolas particulares, principalmente a maioria veio de uma escola particular aqui [da cidade]. Então eu ficava tipo, “nossa, meu Deus, parece que aqui não é meu lugar, que eu estou num lugar estranho, que... não devia tá aqui”. Porque o pessoal de escola particular tem o hábito de estudar. A gente que é de escola pública não tem esse hábito, entendeu? (ANA LIVIA).

[...] Um curso em que é muito elitizado. Eu enxergo como um curso muito elitizado, assim, mediante do público no que faz [em relação ao público que o compõe] (BRENDA).

Apesar disso, Ana Livia relata sobre um momento de acolhimento no início de sua trajetória,

E os professores que eu tive, eu acho que eles foram muito acolhedores, eles tiveram essa percepção, tipo, “nossa, vocês acabaram de chegar...”. Então, por exemplo, eu lembro que a professora M, eu nunca esqueço disso, que no primeiro período ela dá comportamento humano nas organizações e ela fazia reuniões com os grupos, né, que a gente fazia apresentação em grupo, e ela falava, fez uma avaliação 360 com a gente pra gente falar o que que a gente achava que tinha de ruim, que tava acontecendo ali em relação às outras pessoas, mas também que tinha de positivo, e o que a gente podia melhorar, entendeu? (ANA LIVIA).

Bianca e Ana Livia e Brenda relatam um estranhamento diante do novo ambiente em que se inseriram. Ana Livia chega a refletir sobre se deveria ou não estar na universidade. Considerando suas características interseccionalizadas (mulher preta de baixa renda), seu sentimento possui um embasamento histórico de opressão, que remonta a períodos escravocratas (Inclusão e Diversidade, 2019). Todavia, a universidade também é palco de momentos de acolhimento, que levam em consideração as marcas e o histórico dessas pessoas. O relato de Ana Livia sobre uma experiência de acolhimento marcante em sua trajetória acadêmica, representa as dicotomias e dualidades que acontecem no ambiente universitário. Os momentos de encontro presencial, permeados pelo acolhimento, desempenham um papel significativo na formação desses indivíduos. O instante em que se permite vivenciar plenamente a experiência, através do sentir, escutar e demonstrar cuidado com serenidade e presença, propicia um saber de experiência (Bondía, 2002).

Essa experiência humanizada de Ana Livia de reintegração ao ambiente (Moreira; Naves, 2023) representa um movimento individual de sua professora, que considera as subjetividades e características dessas pessoas com as quais se relaciona em sala de aula. Nesse sentido, reflete-se sobre o papel da formação docente, que, por se tratar de profissionais com certa autonomia no exercício, podem se tornar vias de colonialidade ou decolonialidade, reproduzindo opressões ou fomentando resistências no ambiente universitário (Lourenço, 2013; Ribeiro; Giraldi; Cassiani, 2019).

Nagila, ampliando o debate sobre acolhimento, relata sobre algumas de suas expectativas e primeiras experiências com a universidade em relação a benefícios sociais que fora da universidade, em sua vivência, não teria acesso,

Aqui a gente consegue fazer aula de inglês, e aqui a universidade proporciona pra gente inglês até o nível avançado. Então, isso é muito bom, que eu acho legal [...] porque um curso de inglês hoje em dia é caro pra uma pessoa pobre fazer. E também aqui é muito bom, tipo, em questão de saúde também. Quer dizer, não tem médicos específicos, só tem um clínico geral, mas, é... no geral,

é muito bom. Igual, tipo, eu descobri que eu tô com a doença crônica esse ano. E aí eu fui aqui no consultório aqui da universidade, né? (NAGILA).

Barbara e Mateus relatam sobre seus desafios iniciais considerando suas vidas dentro da moradia estudantil da universidade,

Foi muito difícil. Eu cheguei aqui, eu só chorava. E eu entrei na moradia assim que eu entrei, assim que eu passei na faculdade. Aí eu cheguei aqui, eu só chorava. E eu ligava pra minha mãe: “mãe, eu não aguento mais. Eu quero ir embora”. [...] Mas foi bem difícil adaptar. Porque é tudo diferente. Eu saí da minha cidade, eu sentia muita saudade de casa. Aí eu ia me adaptar com as meninas que eu morava. Sendo que eu nunca vi elas. E eu ia morar com seis pessoas de uma vez, assim. Foi um pouco difícil. Mas aí eu tô amando. Cada dia que passa, a gente vai se adaptando mais. Vai aprendendo várias coisas. Já aprendi muita coisa aqui. Muita coisa mesmo (BARBARA).

Eu me mudei pra [cidade da universidade] e, tipo, foi um choque. Eu acho que todo mundo deve sentir isso. Quando inicia e é algo tudo novo, assim, você tem que, você de fato vira adulto quando você vem pra cá e começa a estudar. Tipo, até então você pode ter feito 18 anos, mas tá de boa em casa, tem tudo ali perto, já conhece tudo. Então, chegou aqui, você de fato vira um adulto que você tem que correr atrás dos seus negócios, resolver seus B.O., correr atrás do que você precisa. Não vai ter ninguém pra resolver. Então, foi um choque [...] Quando eu cheguei, na primeira semana que tinha voltado às aulas, eu peguei Covid. Então, eu morava na moradia, e como foi o primeiro contato, assim, foi um episódio bem traumático porque, como eu nunca tinha saído de casa, primeira semana que eu cheguei, aí tipo, conhecer pessoas novas que iam morar comigo e descobri que tava de Covid. Aí tive que ser isolado num quarto sozinho, tipo, numa casa sozinha, longe da família, longe de todo mundo, pra não contaminar outro pessoal que morava comigo. E confesso que foi bem traumático. Tipo, minha cabeça ficou... meu psicológico ficou bem abalado nessa primeira semana. Mas, como eu sou muito exigente comigo com relação a estudos, eu tava, tipo, isolado, tudo, mas tendo que entregar demanda da universidade e de atividade. Mesmo com o atestado, tipo, já tava de... Ah, é, tem a questão do atestado que eu não mencionei. Tive que correr atrás de como cadastrar, tipo, cheguei agora e já tive que correr atrás de como pedir atestado, de como conseguir cadastrar um atestado pra ter abono de atividade. Então, foi muito... Foi um episódio bem traumático. Mas, depois disso, a gente foi acostumando, tipo...Fui percebendo. Tipo, não é fácil. Graduação não é fácil. Tem a pressão e tudo mais, tipo, psicologicamente a gente fica bem, bem, bem, bem fudido (MATEUS).

Os relatos dessas pessoas são marcas de como um ambiente pode significar coisas diferentes para pessoas diferentes. A visão de Nagila sobre a universidade como um espaço que pode proporcionar benefícios que seriam inacessíveis para ela fora da universidade chama a atenção, e reforça o papel multifacetado das universidades públicas, que para além do ensino, do conteúdo, possui um papel sócio-político de construção social e de enfrentamento das relações de poder (Ésther, 2014; Carvalho, 2019). A forma como essas pessoas Outras experienciam a universidade é particular e as desigualdades influenciam ainda mais as vivências. Para Nagila, a universidade se tornou também um espaço de usufruto de experiências

das quais não obteve acesso desde sua infância, se tornando fontes de motivação e permanência no curso (Mariuzzo, 2023).

Barbara e Mateus, em seus momentos iniciais na universidade, foram marcados pelos desafios extras de adaptação à moradia estudantil. Enquanto Barbara conseguiu superar as adversidades de morar com seis pessoas ao mesmo tempo, Mateus passou por camadas adicionais de dilemas em seu início e adaptação na moradia estudantil. Sua condição enquanto um estudante cotista, usuário da moradia estudantil, que teve o início de sua trajetória acadêmica marcado pela pandemia de COVID-19, acarretou em uma experiência inicial transformadora, porém traumática. Ainda que os desafios gerados pela pandemia tenham afetado a população em geral, foram as pessoas subalternizadas as mais atingidas no período (Bandeira, 2023).

Ampliando o debate sobre os efeitos da pandemia, Samanta, Talita, Mirna e Nagila relatam sobre suas experiências iniciais, considerando a influência do período da pandemia de COVID-19,

Foi um pouco desafiador para mim, porque eu entrei bem na pandemia ali, 2020/2 [...] Eu vim morar aqui [na cidade da universidade] com alguns amigos meus, mas não foi uma fase tranquila, porque eu estava tomando remédio, eu ainda estava... Era o que eu queria, mas ao mesmo tempo eu estava triste por não conseguir fazer. Tanto que o primeiro período basicamente eu me abandonei. Eu não consegui concluir as disciplinas, foi um abandono mesmo. Aí já no segundo período eu já estava um pouco melhor, aí eu consegui já atender umas demandas. Só que fica coisas para trás, né? Tipo, disciplinas, aí quando eu fui para puxar eu já não conseguia puxar (TALITA).

Os primeiros períodos foram bem de adaptação mesmo. Mas como a gente fazia tudo em casa, a gente ficava meio que no comodismo, né? “Estou fazendo faculdade, mas estou mais ou menos” (SAMANTA).

Eu tive um baque de desilusão, porque eu entrei no remoto. Não foi como eu esperava. Assim, eu não me dediquei o quanto eu esperava, o quanto eu queria por ser remoto, e na época do remoto eu estava trabalhando e estudando, e aí eu não me dedicava o suficiente. O quanto eu precisava, eu me esforçava, mas o quanto eu queria esforçar de mim, eu não me esforçava por conta do meu trabalho. E aí, com essa entrada do remoto, eu não tive contato com meus amigos, que eu tenho atualmente, não tive contato com meus professores, não tive contato presencialmente com a universidade, que eu acho que é um contato bem importante na trajetória dentro da universidade, e eu acho que eu perdi um tempo consideravelmente bom dentro da universidade, que poderia ser mais aproveitado, por conta do remoto (MIRNA).

Eu moro na roça e lá não tem internet. Era on-line e tinha vídeo aula pra assistir. Eu lembro até que na época a universidade mandou um chip pra gente assistir [as aulas]. Só que lá eles mandaram [chip] da Claro. Onde eu moro não pega a Claro, ou seja, não serviu de nada. Na época eu fiquei bem triste. Eu passava muito sufoco quando eu estudava on-line [...] A rede caía direto... Só chover e caía. Era um perrengue (NAGILA).

As implicações que a COVID-19 causou na educação se expressam nos relatos. Talita relata que a pandemia agravou os desafios pessoais que já enfrentava no início do curso. Samanta sentiu que não estava no ensino superior por completo, e sim mais ou menos. O relato de Mirna complementa essa ideia, levantando experiências não vividas (estruturas de atendimento e acolhimento da universidade ou as relações e trocas humanas presenciais) que poderiam ser a completude do ensino superior que Samanta e muitas outras pessoas não viveram. Boaventura de Sousa Santos destaca que durante o período pandêmico, as universidades tiveram um cuidado brando com os(as) estudantes, que experienciaram breves momentos *on-line* e exclusões digitais (Santos, 2020), tal como foi a experiência de Nagila. O efeito da pandemia agravou as dificuldades que pessoas Outras já enfrentam no cotidiano, devido a ausência de contatos e trocas presenciais e da estrutura da universidade que se mostrou essencial para essas pessoas, como Nagila, Yara e Ana Livia.

Todavia, os anseios vão além de práticas voltadas para funções técnicas. Mateus relata sobre sua experiência envolvendo uma vivência extracurricular, relacionada ao seu histórico de vida,

Sou músico na banda da minha cidade. [...] E recentemente, no início desse ano também [2023], dando continuidade aos estudos com relação à música, iniciei na oficina de violino aqui da própria universidade também. [...] Eu acho que até que sim [universidade valoriza estudante], por conta desses projetos que eles estão fazendo lá no Centro de Cultura, que é incentivando. E com relação também àquelas apresentações que tem no palquinho. Tipo, acho, não sei se teve um rolê aí que eles iam proibir isso, mas parece que não foi pra frente, né? Era um negócio que estava tendo aí, nem sei muito a fundo. Mas, tipo, aquelas apresentações eu achei muito importantes, tipo, culturais, que você vai, tipo, com algum instrumento, dança, música, cantar. Então, acho muito interessante. E através do Centro de Cultura eu tô vendo que tipo, tá tendo um esforço bem ativo da universidade em proporcionar isso. Tanto que, tipo, esse projeto que eu entrei (oficina de violino da Universidade), ele é aberto tanto pra comunidade acadêmica, quanto pra sociedade (MATEUS).

Mateus, que participa das atividades musicais do Centro de Cultura da universidade, encontrou uma forma de conciliar sua experiência universitária com o seu ser histórico, que desde antes da universidade, já possuía contato com música. O sujeito histórico deixa marca como um elemento importante na formação, que influencia nas decisões dentro da universidade. O caráter extensionista dessa prática de Mateus é uma das vias da descolonização universitária, que fomenta o reconhecimento das diversidades culturais e de saberes, unindo tradição, sociedade e academia (Santos, 2007; Nogueira, 2019).

A universidade contempla diversos projetos de vida e é palco de uma pluralidade de contextos e situações por vezes antagônicas. Enquanto Paloma relata sentir a universidade como

um ambiente de igualdade para as pessoas, Raissa e Bianca sentem dificuldades em se posicionar sobre o tema e relatam sobre as nuances que envolvem suas experiências na universidade,

Sim [a universidade oferece igualdade para todas as pessoas]. Porque pelo que eu percebo, a universidade tem aqui dentro, todo mundo respeita todo mundo, independente de cor, de raça, de gênero. eu acho isso bem valioso aqui dentro da universidade (PALOMA).

Olha, eu acho que sim [tem igualdade dentro da universidade]. [...] Claro que eu já senti também algum tipo de preferência quando eu fiz algum processo seletivo, senti certa preferência para alguém, talvez, mas de qualquer forma, tirando esses, talvez, percepções erradas que eu tive, eu acredito que sim, acho que todo mundo, acho que a universidade tenta nivelar as questões da desigualdade, seja econômica ou outro tipo de dificuldade (RAISSA).

[Quando questionada sobre sua presença/participação em debates na universidade sobre desigualdades] Foi na moradia estudantil [...] já teve, assim, a galera querendo se reunir para comentar alguma questão, assim, sobre necessidades ou coisas que eles precisam, já teve isso, mas eu não me foquei muito no assunto, eu sabia que era sobre eles, então eu sinto que era um assunto, querendo ou não, sobre questão socioeconômica, sobre desigualdade, né, sobre melhoramento, talvez, na moradia, ou talvez a galera que administra a moradia. Talvez devessem olhar de forma mais decente para eles, de forma mais correta, de outras formas, dar mais atenção (RAISSA).

É uma resposta difícil [se a universidade oferece igualdade], assim, eu afirmar, sim ou não, pensando só na faculdade. Mas, pelo que eu observo ao meu redor, assim, no dia a dia, eu não acho que a faculdade oferece oportunidades iguais, não. Mas eu acho que vem toda a questão de antes do ingresso, tipo assim, desigualdade no ensino. E eu acho que também, tipo, alguns cursos como administração, por exemplo, é algo um pouco mais perceptível. Principalmente, tipo, os cursos que a gente tem de período integral e os cursos que a gente tem noturno. Eu percebo que tem uma diferença muito grande entre a gente estar aqui durante o dia e a galera que está à noite. É uma coisa que uma pessoa que mora comigo comentou também, é uma pessoa preta. E, tipo, durante a noite você vê muito mais pessoas pardas, pretas, enfim, do que, e pobres, do que você vê durante o dia. Que, tipo, geralmente é a galera que precisa trabalhar, que, tipo, alguns cursos que tem nota de corte um pouco mais baixa, que permite o ingresso de uma maneira mais fácil, entre outras. Então, não acho que a faculdade ainda está fazendo tudo o que ela pode em relação a diminuir essa desigualdade que tem no ingresso. Mas, eu também não consigo pensar, assim, medidas que a faculdade sozinha possa tomar para resolver isso (BIANCA).

[Quando questionada sobre sua presença/participação em debates na universidade sobre desigualdades] Não é uma coisa que eu discuto tanto no ambiente acadêmico, assim, tipo, formalmente, sala de aula, eventos e tudo mais (BIANCA).

Bianca, ao reconhecer o cenário desigual dentro da universidade pública como um reflexo de “toda a questão antes do ingresso”, sugerindo que a universidade, embora aspire a ser um espaço de igualdade, não está imune às estruturas de poder, remete à lacuna educacional

que a sociedade brasileira vive no contexto da formação pública básica das pessoas no país, que conflui com a insuficiência do ensino básico experienciado por pessoas como Paloma e Ana Livia (Wanderley, 2004; Sousa; Bardagi; Nunes, 2013; Ribeiro; Peixoto; Bastos, 2017; Peduzzi, 2020; Mariuzzo, 2023; Vieira; Torrenté, 2022; Pimentel; Menezes, 2022).

Raissa e Bianca demonstram certa incerteza e dificuldade de tratar os elementos de igualdade na universidade. Raissa identifica a universidade como uma instituição que tenta mitigar as desigualdades, porém ainda comporta situações de desigualdades, talvez ocorridas com ela mesma. Além disso, Raissa, ao relatar sobre um momento em que presenciou na universidade algum debate sobre desigualdades, gera um discurso de despertencimento. A insistência no uso do pronome eles, considerando que Raissa também é moradora da moradia estudantil²¹ remete e reforça a não identificação com o local e pessoas ao redor. Esse sentimento de desconexão com a localidade também se manifesta na experiência de Ana Livia sobre estranhar o seu ambiente de sala de aula cheio de pessoas ricas.

A literatura aponta que existem barreiras nas interações e integrações sociais na universidade, principalmente se tratando de cotistas, que enfrentam maiores dificuldades na construção de laços e redes de apoio (Sousa; Bardagi; Nunes, 2013; Ribeiro; Peixoto; Bastos, 2017). Tais sentimentos fazem relação com uma das marcas da colonialidade, a falta de pertencimento (Couto; Carrieri, 2018; Rossato, 2022) e, conseqüentemente, uma das emergências da decolonialidade. O sentimento (colonial) de não pertencimento gera culpa e a sensação de fracasso sobre o indivíduo que não se adaptou (Rossato, 2022).

Os relatos de Raissa e Bianca em relação às suas experiências com debates na universidade sobre desigualdades indicam que há uma incipiência sobre a temática nos currículos, considerando que os debates não têm sido presenciados em sala de aula. Por um lado, essas pessoas são pessoas subalternizadas, por vezes em condições delicadas na universidade, ou seja, pessoas que experienciam desigualdades, dentro e fora da universidade. Por outro lado, essas pessoas não têm participado de debates e reflexões sobre tal temática que, considerando os perfis, poderia ser mais explorada (Viana; Mesquita, 2019). Essa conjuntura

²¹Conforme informações da universidade, a moradia estudantil da universidade tem como objetivo proporcionar condições de permanência a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Destina-se a pessoas matriculadas em cursos presenciais de graduação que comprovadamente estejam em situação de vulnerabilidade (somando até 8 pontos dentre os critérios), conforme critérios e análise socioeconômica realizada pela universidade, que analisa renda per capita familiar, ocupação e status social do principal responsável, composição familiar, posse de bens imóveis da família, posse/propriedade de veículos da família, antecedentes escolares do(a) estudante, histórico escolar do(a) estudante, moradia do(a) estudante, meios de transporte do(a) estudante, forma de participação do(a) estudante na renda familiar, tamanho do município de origem do(a) discente e situação de agravante de vulnerabilidade.

estabelece uma contradição entre o que é o curso (uma realidade euro-estadunidense distante) e o que são as ontologias dessas pessoas (Taño; Torkomian, 2020).

A falta de debate sobre desigualdades pode perpetuar a invisibilidade ou normalização dessas disparidades dentro da instituição, gerando percepções como as de Paloma, que enxerga uma universidade talvez idealizada. Confluindo com o cenário identificado, Golding e Kopsick (2019) e Le Grange (2019) pontuam que os currículos por vezes não atendem ao local e não condizem com as experiências dos(as) estudantes. A estrutura curricular dos cursos acarreta na experiência do(a) estudante, e, conseqüentemente, em sua lente analítica e postura política perante o mundo (Santos, 2018). A falta de debates sobre o assunto afeta não somente as próprias pessoas subalternizadas, mas também mantém outras camadas sociais afastadas dessa temática que envolve todos os grupos existentes na sociedade, considerando que o fenômeno é fruto das relações de poder de diferentes grupos sociais (Lander, 2005; Oliveira; Candau, 2010).

Brenda e Talita relatam como não presenciam debates sobre desigualdades, sendo inclusive o único debate que Talita se recorda, fruto de uma situação de desigualdade em sala de aula,

Nenhuma [oportunidade de debates sobre desigualdades]. O máximo que eu posso ter chegado e foi uma coisa muito mais distante é na disciplina de Ética. No curso de administração eu acho isso totalmente vago. A gente pode ter visto alguma coisa mais rasa em Sociologia, mas nada muito aprofundado (BRENDA).

Acho que não [não presenciei debates sobre desigualdades]. Só uma vez, eu acho que... (não sei se encaixa) na própria turma, a gente estava discutindo... Teve um professor que chegou, passou uma demanda, claro que também, às vezes, era só o roteiro dele [no sentido de que o professor não teve culpa em trazer uma demanda considerada avançada para pessoas vindas de escola pública pois estava apenas seguindo um roteiro]. Aí muita gente que era de escola pública foi debater que nunca tinha visto aquilo na vida. Aí já o pessoal que vinha de uma escola particular falou que tinha visto, já estava cansado de ver uma coisa [conteúdo] que poderia até ser simples. Mas a demanda com quem estava ali comigo, que era de escola pública, nunca tinha visto ou ouvido falar, ou só por estudos por fora. Mas foi tipo um debate (TALITA).

Essa experiência de Talita gera implicações sobre desigualdades na universidade e também sobre os currículos. Se por um lado existe um abismo social e educacional entre estudantes de escola pública e privada, por outro lado, a abordagem da universidade e da docência também gera influência no processo de ensino-aprendizagem dessas pessoas. Enquanto Ana Livia relatou uma experiência de acolhimento docente da professora M que considerou o contexto das pessoas que acabaram de chegar na universidade, Talita experienciou não um debate *a priori* (já que a situação acabou gerando o debate num segundo momento), mas uma situação de desigualdade em sala devido ao roteiro de aula do professor que

aparentemente fazia mais sentido para estudantes com uma bagagem educacional mais profunda. Nesse momento, reflete-se sobre o sentido dos currículos para os(as) estudantes, que por vezes não condizem com suas experiências e localidades (Golding; Kopsick, 2019; Le Grange, 2019), sendo por vezes carregados de contextos e práticas incoerentes com a realidade dessas pessoas (Nicolini, 2003; Lourenço, 2013). Além disso, reflete-se sobre a autonomia docente. Essa categoria profissional, principalmente no contexto do ensino superior, possui a oportunidade de dupla via, tanto num sentido colonial, reproduzindo de condições sociais e relações de poder e saber, quanto num sentido decolonial, desconstruindo paradigmas, atuando no reconhecimento, representação, reintegração e reparação de pessoas. Outras na universidade (Lourenço, 2013; Ribeiro; Giraldi; Cassiani, 2019; Moreira; Naves, 2023).

Outras nuances dessas pessoas envolvem o sentimento de despertencimento com o ambiente e as pessoas ao redor, conforme o relato de Raissa,

É importante também você ter alguma pessoa que você tem, sei lá, uma amizade lá [na moradia estudantil], sabe? Certo carinho. E eu, pessoalmente, não tenho carinho por ninguém do meu AP [apartamento na moradia estudantil] porque, tipo, eu já tive, mas ela [a pessoa] saiu, né? Então, aí eu fiquei “ah, então eu vou ficar aqui”. Já pensei até em procurar outro quarto, mas eu fico pensando “ah, dificilmente eu vou conhecer [uma pessoa nova] porque eu sou uma pessoa tímida, tipo, eu sou uma pessoa introvertida. Então, eu não costumo chegar e ir pra conversar. Então, vou ficar aqui mesmo, uma hora eu saio. Vai demorar, mas eu saio [...] Então, muitas vezes aqui, e eu não sei se é porque eu estou aqui, eu sentia que eu não estava sendo eu. Eu sentia que eu estava sendo outra pessoa, eu acordava, assim, eu acordava pra aula, ia pra aula, voltava tarde, já tinha que fazer as coisas. Então, eu sentia que eu não tinha tempo pra ser o meu eu (RAISSA).

Raissa demonstra que sente uma desconexão tanto com o ambiente e as pessoas em sua volta, quanto de si mesma. A solidão e o individualismo são marcas da colonialidade e entre universitários, especialmente para os cotistas, que experimentam dificuldades na construção de laços e na formação de redes de apoio (Sousa; Bardagi; Nunes, 2013; Ribeiro; Peixoto; Bastos, 2017), sendo uma situação que se agrava num contexto de pessoas vulneráveis, que além dos desafios do curso, enfrentam camadas extras diárias de problemas por vezes elementares, como questões básicas de existência (Vieira; Torrenté, 2022).

Talita relata sobre outros desdobramentos gerados por desigualdades,

Teve uma época que não tava tendo muito [transporte gratuito interno da universidade] direto para poder estar vindo para aula. Tudo bem que a gente tem a opção de vir a pé. Mas, para o meu caso, eu já vinha de outra cidade. Para eu estar chegando aqui numa aula às 7h, eu tenho que sair de casa 5h40min [...] Também acho que não [há igualdade] em questão de bolsa. No momento eu não tenho avaliação socioeconômica. Já tentei três vezes e a minha foi negada, sendo que eu me encaixo. Não entendi ainda o porquê. Mas eu falo da minha experiência. Eu falo que não é uma oportunidade igual,

porque eu conheço gente que tira até sarro, que fala “ah, eu tenho (bolsa socioeconômica) mas eu tenho condições muito boas”. Mas de alguma forma essa pessoa conseguiu e eu não (TALITA).

A experiência de Talita retrata os desafios que advêm das desigualdades. Sua vulnerabilidade socioeconômica somada com sua condição de moradora de outra cidade gera uma rotina de estudos mais penosa, que por vezes não é suprida pelas políticas existentes. No momento em que existe uma dependência de pessoas vulneráveis por políticas públicas, essas pessoas passam a experienciar a universidade em função da disponibilidade e consistência dessas políticas (Vieira; Torrenté, 2022).

As camadas extras de dificuldade de acesso à universidade que Talita possui, se manifestam historicamente no contexto de muitas pessoas subalternizadas (Sayed; Kock; Motala, 2019). Seja pelos desafios de locomoção, ou barreiras vivenciadas na tentativa de adquirir benefícios sociais na universidade como uma bolsa socioeconômica ou um chip para o acesso à internet (como no caso de Nagila), as desigualdades batem de frente com o acesso e permanência de pessoas subalternizadas na universidade (Mariuzzo, 2023).

Weber, Edson e Talita relatam sobre como a universidade ainda é um ambiente elitista. Apesar das cotas que ampliam as oportunidades, essas pessoas observam padrões de classe social e raça em relação a quem frequenta certos espaços da universidade,

Eu acho que não é o ideal ainda, mas, assim, é melhor do que alguns anos [atrás], né. Tem a questão das cotas que ajuda bastante, mas, assim, não é o ideal ainda, na minha opinião. Eu acho que poderia ser mais amplo. [...] por exemplo, você tem uns cursos aí que, às vezes, formam aí muitos alunos, por exemplo, a medicina. Você forma ali alguns alunos, que a maior parte da camada mais pobre que pagou esse curso ali para essa pessoa formar, e quando ela forma ela vai abrir uma clínica para ela e só atende os mais ricos, entendeu? Então, acho que esse é um problema que ainda tem. Às vezes, você forma ali num curso bom, né, e você não dá esse retorno para essa parte da sociedade mais pobre [que financiou essa formação]. Porque as pessoas visam mais, assim, o lucro. [...] Então, acabam atendendo mais essa parte mais rica para, justamente, ganhar mais lucro (WEBER).

A universidade não oferece oportunidade igual... Eu acho a universidade [...] muito elitista [...] Por mais que tenha as cotas [...] a universidade é muito desigual em quase todas as questões [...] Eu acho a universidade uma faculdade muito elitista. Acho que o princípio da universidade é elitista, né, porque, tipo, na região aqui, a agronomia é de pessoas elitistas, então, tipo assim, a universidade foi fundada na agronomia, né, em escolas agrárias, que era aqui, e a universidade inteira, sim, é elitista. Eu não sei se você vai cortar essa parte, mas eu brinco com meus amigos, parece que eu tô no Rio Grande do Sul [como uma forma de referenciar pessoas brancas e ricas] quando eu tô aqui na universidade. É bem bizarro, mas é isso (EDSON).

Não, eu não acho [que a universidade oferece igualdade]. Que nem eu falei a questão da minha turma. Quando eu entrei, acho que éramos 5 pessoas. Não,

mentira! 3 pessoas negras e 2 pardas. O resto era tudo branco e a maioria veio de escolas particulares. Então assim, numa turma de 20 alunos, ter 5 [pretos e pardos] é meio estranho (ANA LIVIA).

A visão de Weber aponta para uma carência de impacto dos cursos de medicina nas amplas massas, ilustrando a desintegração entre os domínios acadêmico e social. Nesse cenário, observa-se uma lacuna entre o conhecimento produzido nas instituições acadêmicas e a sua relevância para a sociedade em geral. Essa falta de interação eficaz pode resultar em uma educação que, embora enriquecida em teoria e especialização, não atende plenamente às necessidades e desafios enfrentados pela população. Existem iniciativas no Brasil que confrontam esse cenário, como relata a professora Lisiane Pérez do Núcleo de Saúde Coletiva da Escola de Medicina da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), a qual apresenta propostas práticas da universidade de integração do ensino com as camadas subalternizadas da população (PUCRS, 2023).

A necessidade de massificação dessas propostas integradoras e emancipatórias em um curso elitizado (PUCRS, 2023) conflui com a condição carente observada por Weber, que, dentro da descolonização universitária, passa desde a desconstrução, questionando a narrativa dominante em questão (da elitização do curso de medicina) até a reparação, compensando essas desigualdades históricas que se manifestam na carência de impacto dos cursos de medicina nas amplas massas (Moreira; Naves, 2023). Para além, esse relato retoma não apenas o debate da relevância social da formação em medicina, mas da formação acadêmica em geral, que por vezes, aparenta caminhar separadamente do mundo, sem relação e colaboração com a sociedade (Nicolini, 2003). O descompasso entre a academia e a sociedade são marcas da colonialidade, que está presente nas produções acadêmicas e nas culturas sociais, gerando entraves no diálogo entre os ambientes, que carecem de movimentos integrativos (Maldonado-Torres, 2007; Rinaldi, 2021; Moreira; Valadão, 2023).

Edson e Ana Livia sentem o ambiente universitário elitizado em termos de raça. Essas pessoas sentem certo estranhamento do ambiente, se enxergando em uma posição oprimida. Nesse contexto, a análise dessas disparidades ressalta a posição inferiorizada que estudantes Outros(as) enfrentam no ambiente acadêmico, sendo esse ambiente, em grande parte, um refletor da estrutura social. As experiências de Edson e Ana Livia narradas indicam que ainda que as estatísticas revelem a diversidade e a adoção de estratégias voltadas para isso (quase metade dos(as) estudantes de Administração pertencentes a alguma modalidade de cota), os(as) estudantes experimentam um sentimento afiado de opressão que é, também, histórico. A recém conquista do acesso à uma educação superior é um período pequeno diante da história, o que

pode ser o motivo de tal estranhamento e reflexão sobre o novo ambiente dessas pessoas diante do espaço conquistado (Moroni, 2021; Pfeil; Zamora, 2021). Gomes (2021) ressalta que são necessárias práticas, pesquisas e políticas voltadas para esses grupos, para que tais pessoas sejam desmarginalizadas do ambiente. Para além, ainda que os números demonstrem avanço rumo a uma suposta equidade, a mudança na prática, no cotidiano tem se mostrado superficial. Existem diversas práticas enraizadas no cotidiano universitário que deslegitimam e tornam os avanços numéricos superficiais. Uma delas é a ideia de *tokenização*, que

se apresenta como um esforço falacioso que objetiva incluir minorias num determinado espaço para, com isso, fazer parecer que há igualdade e equidade de acesso e permanência. O *token*, expressão originária da informática e direcionada inicialmente para o mercado financeiro, é compreendido, no âmbito da discussão racial, como um método estratégico de contra-argumentação utilizado para refutar acusações de práticas discriminatórias (Godoi; Santos, 2021, p. 27).

Ainda que Edson experiencie um sentimento de discriminação racial na universidade, ele ressalta que, graças às políticas de assistência estudantil, pode vivenciar certa autonomia financeira durante o curso,

Eu sinto que eu tenho autonomia [...] A Bolsa e a moradia estudantil me dão muita autonomia financeira (EDSON).

Nota-se a importância dessas políticas, que por vezes permitem que essas pessoas experienciam a universidade de forma mais completa, no momento em que essas políticas mitigam preocupações elementares como morar e sobreviver, cedendo espaço, energia e tempo para que o foco seja direcionado para a formação. Todavia, estudantes Outros(as) enfrentam dilemas distintos dentro da universidade e as políticas de permanência ainda não abrangem todas as pessoas que necessitam. As condições de permanência na universidade para esses estudantes ainda carecem de desenvolvimento e aprimoramento, evidenciando a necessidade de uma atenção mais cuidadosa e abrangente às diferentes realidades que compõem a comunidade acadêmica (Pimentel; Menezes, 2022), como é o caso da amiga de Mirna, que relatou sobre os problemas que ela enfrenta no deslocamento para a universidade,

A minha amiga que mora lá em I, ela tem que vir e voltar todos os dias porque ela não conseguiu a moradia estudantil aqui, e aí por conta disso ela tem que se deslocar todos os dias. Não tem um veículo próprio e aí depende de ônibus. Se o ônibus atrasar, não consegue chegar na aula, se não tiver ônibus, não consegue vir para a aula fazer prova. E acaba que muitas vezes os professores não têm essa consciência de que o aluno tem essas certas barreiras, que não é por conta de força de vontade da pessoa, mas sim coisas externas. E aí o professor acaba não tendo aquela empatia com a pessoa por não ter uma justificativa formal para fazer tais processos (MIRNA).

Percebe-se as dificuldades que diferentes pessoas Outras sentem em suas vivências universitárias. Se por um lado, Edson se sente com autonomia financeira por receber assistência de bolsa e por usufruir da moradia estudantil da universidade, pessoas como a amiga de Mirna enfrentam seus dilemas pela falta de abrangência da assistência estudantil. A partir da fragilidade das políticas de permanência nas universidades (Pimentel; Menezes, 2022), compreende-se a descolonização universitária como uma via de fortalecer as condições de permanência dessas pessoas, através do fortalecimento da representação dessas pessoas no espaço acadêmico, que reflete uma representação social em geral e da reparação histórica, aprimorando os recursos financeiros, materiais e imateriais para garantir a presença delas no ensino superior (Moreira; Naves, 2023).

Nesse caso, a descolonização também poderia acontecer com uma postura empática por meio do diálogo e adequação da universidade em relação às condições dessas pessoas Outras. A integração das particularidades das pessoas também é uma das marcas da decolonialidade, que rompe com estruturas sociais e educacionais enraizadas e modeladas aos padrões (coloniais) pré estabelecidos (Amaral; Naves, 2020; Moreira; Naves, 2023). Nesse sentido, a autonomia docente no ensino superior público possui a dupla oportunidade de se manter nas vias das atuais relações de poder, ou romper com os estigmas, contribuindo com a descolonização do saber (Lourenço, 2013; Ribeiro; Giraldi; Cassiani, 2019; Moreira; Naves, 2023).

As condições de vida prévias de cada pessoa influenciam na construção do ser universitário. Suas dores (como uma necessidade de conciliar estudos e trabalho ou a necessidade de deslocar entre cidades para estudar) ou seus pontos de vantagem (como o “privilégio” que Mirna sente por gostar principalmente de áreas burocráticas) são camadas que fluem em conjunto com a lapidação do novo ser universitário. Nesse sentido, Mirna relata sobre sua visão do entrelaçamento do ser humano em sua vida cotidiana e dentro de organizações,

O que o ser humano é lá fora e o que o ser humano é dentro das organizações tem muita ligação (MIRNA).

Yara, Talita e Barbara, Paloma, Bianca e Raissa demonstram em seus relatos como seu “eu” foi transformado dentro da universidade. Yara relata como mudou sua perspectiva e começou a se sentir mais capaz, como passou a se conhecer melhor. Talita relata como o relacionamento e a convivência com outras pessoas que possuem pensamentos diferentes dos seus a fez adquirir novas perspectivas. Barbara, Paloma, Bianca e Raissa relatam como as relações interpessoais as fizeram amadurecer e se desenvolverem no ambiente acadêmico e fora dele. Todas elas demonstram em seus discursos como as relações no ambiente universitário

fizeram com que suas perspectivas de si mesmas mudassem, como as relações interpessoais as fizeram amadurecer e conhecer pontos de vistas diferentes.

Eu meio que tô aprendendo a me conhecer dentro da universidade. Então, por exemplo, eu tinha muita dificuldade com alguma prova, eu sempre ficava, “ah, eu não sou capaz, eu não consigo fazer isso”, e hoje em dia eu já falo “não, eu consigo. Dá pra fazer”. Acho que teve essa virada de chavinha na minha cabeça (YARA).

Aqui você vê uma perspectiva totalmente diferente. Eu falo que aqui realmente abriu a minha caixinha, tanto de pensamentos, que eu convivo com pessoas que têm pensamentos idênticos aos meus, mas também eu convivo com pessoas que são totalmente controversas aos meus pensamentos (TALITA).

Eu acho que maturidade. Que a gente vai amadurecendo. Antes eu não conseguia falar o que eu sentia, o que eu pensava. Eu acho que agora eu estou desenvolvendo isso. Igual esse negócio da timidez... Eu aos poucos vou desenvolvendo. Eu era muito tímida, não falava nada. Eu chegava e ficava quietinha. Eu estou desenvolvendo isso também (BARBARA).

Eu acho que [estou aprendendo a] dialogar mais. Porque eu sou uma pessoa muito tímida e aqui tem que dialogar (PALOMA).

Eu sou um pouco mais aberta, mais comunicativa. Isso foi uma coisa que definitivamente a faculdade me proporcionou (BIANCA).

Eu acredito que, pelo menos desde que eu cheguei, eu sinto que eu melhorei bastante socialmente e acredito que eu vou melhorar bastante aqui ainda. Desde que chega, a gente tem que ter esse convívio pra gente conseguir fazer os trabalhos, apresentar. Você tem que perder um pouco da sua timidez. Eu sempre fui muito, muito tímida. Eu acho, inclusive, que eu tinha fobia social. Uma coisa que, talvez, se fosse no primeiro semestre, eu não aceitaria, por exemplo, fazer uma pesquisa, uma entrevista. Então, acredito que eu vou melhorando essa questão das relações interpessoais. Além de adquirir, com certeza, mais conhecimento, estando aqui tanto nas disciplinas quanto nos núcleos, que eu, com certeza, vou fazer parte de mais de alguns ainda até sair (RAISSA).

Entende-se que o processo de maturação e integração social vai além do ambiente acadêmico, sendo este um dos espaços que constroem os seres sociais. A universidade é um espaço onde as pessoas utilizam para buscar a realização de seus desejos e objetivos, muitas vezes manifestando preferências antagônicas, mesmo coexistindo no mesmo ambiente. Todavia, a universidade se torna um desses espaços cruciais, por abrigar diversidades e experiências de formação, principalmente quando se vivencia diversas fontes e tipos de saberes dentro do ambiente (Guerra, 2013; Haesbaert, 2020). Esta complexidade ressalta a diversidade de motivações e metas entre os estudantes, refletindo a natureza multifacetada da universidade como um espaço de convergência e divergência, onde se entrelaçam diferentes perspectivas e trajetórias individuais (Moreira; Naves, 2023). Yara, Talita e Barbara são todas estudantes do

quinto período do curso, ou seja, em torno da metade da trajetória. Esse momento do curso é marcado por uma certa consistência de relacionamentos entre os(as) estudantes (Júnior *et al.*, 2018). Após os primeiros períodos, marcados pela adaptação, os(as) estudantes começam a compreender o ambiente e se integrarem dentro dele (Coulon, 2017).

Ainda sobre os entrelaços de vivências, Brenda relata que suas experiências enquanto universitária a levaram a mudar sua perspectiva não somente enquanto universitária, mas a forma como encara certas situações em sua vida, como a universidade a instigou a desenvolver maior senso crítico. Por outro lado, Samanta revela que demorou a ter certas experiências que, em sua visão, já deveria ter tido no início da graduação, como demorou a se sentir pertencente ao espaço, a se reconhecer dentro da universidade.

O que mais mudou [desde que eu entrei na universidade] é que eu tô saindo um pouco mais casca-grossa assim, digamos assim, da universidade, porque realmente foi um lugar que me fez aprender muito, me fez aprimorar muito mais o meu senso crítico. Ontem mesmo eu tava até conversando com uma amiga minha que eu cheguei aqui meio boba, assim, se contasse qualquer coisa pra mim, eu falava “meu Deus, não é possível! Eu acreditava em tudo. Então hoje não. Hoje alguém fala alguma coisa, eu vou procurar um respaldo, um artigo científico, eu vou tentar entender uma outra coisa (BRENDA).

Eu acho que eu já passei da hora de ter algumas experiências que eu podia ter tido lá no início, mas eu não me arrependo [...] Como eu realmente fui aluna de pandemia, não tinha como vir presencialmente. Tem gente que já entra em núcleo no primeiro, no segundo período e realmente eles escolhem com mais facilidade o que eles querem. Ou tem mais familiaridade aqui com a instituição em si, aqui dentro, com o espaço da universidade. Então, eu acho que já passou do tempo (SAMANTA).

Brenda e Samanta revelam a complexidade que os rumos da vivência universitária podem seguir. Enquanto Brenda cita que desenvolveu mais senso crítico sobre o mundo, Samanta se sente prejudicada pandemia de COVID-19, que gerou uma falta de vivência presencial no seu momento inicial do curso. Uma interação social repleta de significações, tanto fez parte da construção da espécie humana (Newport, 2019), quanto ainda faz parte hoje em dia (Silva; Pereira, 2020), também num contexto educacional, que através da troca, fomenta o desenvolvimento de saberes. Nesse sentido, Zamperetti (2021, p. 51) argumenta que

A educação necessita de relações humanas e interações sociais e que ainda, em virtude de nossa própria condição humana, não podemos realizá-la unicamente de forma contingente, continente e em distanciamento social. Os meios tecnológicos, por mais avançados e “inteligentes” que se mostrem ainda não são suficientes para o desencadeamento dos processos educativos, nem mesmo o podem substituir, pois a presença humana e em relação é fundamental para nossas vidas (Zamperetti, 2021, p. 51).

Ao mesmo tempo, Mirna, Barbara e Edson relatam como as novas experiências ascendem desejos e os fazem acreditar em um futuro promissor. Mirna vê em relatos de professores uma inspiração quando se enxerga nas histórias de seus passados, Barbara relata que conseguiu aplicar no seu dia a dia fora da universidade saberes que aprendeu dentro dela e Edson se vê esperançoso em conseguir novas oportunidades com a universidade, alcançar objetivos que antes eram considerados apenas sonhos.

Por exemplo, o [professor]. Ele fala muito sobre as experiências dele vividas. Ele fala que ele veio desde lá da moradia estudantil, desde lá de baixo, e conseguiu vir até para a universidade como professor. E aí ele descreve o processo dele, as dificuldades que ele teve, e aí eu me identifiquei bastante e eu me espelho nele. Ele é uma referência para mim de professor (MIRNA).

Vou dar um exemplo de gestão de pessoas. A gente vê muito esse negócio de trabalho em equipe, conflitos, e realmente acontece nas organizações, igual eu trabalhava. Tem esse negócio de conflito, de competição. Eu trabalhava numa loja que era eu e mais uma, e a gente tinha meta, quem vendesse mais ganhava um bônus. Só que era eu e mais uma funcionária só, e a loja era pequena. Aí chegava cliente, ela ia correndo na frente, tipo assim, não deixava espaço para mim. E é tudo que precisa ser organizado, falado. E a gente vê muito isso em gestão de pessoas. E eu amo essa parte (BARBARA).

Mudou muita coisa [o Edson de antes com o de hoje]. Eu tô com uma cabeça totalmente diferente... Às vezes a universidade me dá esperança que dá pra ter o que eu sonho, que seria, tipo, ter algum negócio próprio ou conseguir realmente ter algum cargo importante (EDSON).

A conquista de um espaço historicamente negado para pessoas Outras apresenta marcas de mudança na vida dessas pessoas. A universidade de oportunidades que o ensino superior expande para as pessoas se reflete nas novas perspectivas de mundo que Mirna, Barbara e Edson experienciam quando refletem sobre os entrelaçamentos. Nesse sentido, o acesso à universidade pode ser uma via que rompa com a baixa mobilidade social existente no Brasil (Brasil Debate, 2018). Todavia, se a universidade e seus cursos são pautados em uma estrutura colonial, pode ser que essas pessoas não atinjam os objetivos e promessas dos preceitos de tal abordagem colonial, no caso da Administração, o modelo norte-americano do *management* (Souza; Zambalde, 2015; Lima, 2023).

Em suma, os relatos destacam como as desigualdades nas universidades se manifestam em várias formas, incluindo a permanência dos estudantes, o acesso à informação e dilemas institucionais. Além disso, os relatos marcam os desafios da integração dos estudantes e da própria universidade na sociedade, dificultando o acolhimento e a sensação de pertencimento dessas pessoas.

4.2 Entre teoria e prática

Este tópico demonstra a constante tensão entre os momentos de formação teórica e prática, que envolvem aspirações e vivências relacionadas ao ensino-aprendizagem, observando as relações entre as diversas vivências dessas pessoas em diferentes ambientes sociais. A discussão envolve aprendizados conceituais, práticos laborais, vivências extracurriculares e vivências sociais. A dualidade entre essas aspirações ressalta a dificuldade de se promover uma formação universitária que integre o objetivo e o subjetivo (Lourenço, 2013), sendo um ambiente de disputa constante entre opressões, ou seja, vivências marcadas por desigualdades, e resistências, vivências marcadas por reações a tais desigualdades, diante da diversidade de motivações e metas individuais dos(as) estudantes.

Brenda cursou o ensino médio em um instituto federal, onde despertou o desejo e a certeza de querer ir para a universidade, em específico para a universidade federal, para perpetuar sua vontade de ter um ensino “da melhor forma possível”.

Então, eu vim de uma cidade muito pequenininha. Sempre gostei muito de fazer umas coisas diferentes, pensar fora da caixinha, um pouco diante da realidade que era da minha cidade. E assim, desde muito novinha eu sempre tive essa perspectiva de que eu queria estudar, eu queria fazer uma universidade e tal. [...] foi lá [no Instituto Federal - IF] que eu me encontrei, que eu realmente, tipo assim, eu saí da minha cidade e falo “meu Deus, eu consigo, eu sou a última bolacha do pacote”. [...] quando eu cheguei lá [no IF], eu realmente descobri o que que eu preciso dar de verdade pra eu chegar num local diferente. [...] lá eu tinha muita perspectiva de que eu quero ser diferente, pra eu fazer diferente. Até porque não é todo mundo de onde eu vim que vai ter a condição de chegar onde eu vou chegar. [...] da minha turma inteira que eu teria me formado na minha cidade, eu sou a única que faço numa universidade pública. [...] o resto tudo faz ou universidade privada, raramente com bolsa também, porque não consegue. [...] Eu me encontrei lá [no IF], ficava o dia todo lá, fiz uma família praticamente lá. [...] foi onde eu me encontrei e eu decidi, eu falei assim, “ah, se for pra eu ter um ensino, eu quero ter da melhor forma possível”. Então, eu acho que foi realmente onde eu tive base pra eu chegar em qualquer outro lugar. Foi o que me deu base (BRENDA).

Mateus, por outro lado, relata que durante sua trajetória no ensino fundamental vivenciou uma experiência diferente, onde as turmas eram classificadas por “inteligência”, em seu ponto de vista, e por consequência, alguns estudantes eram favorecidos com oportunidades que outros não teriam.

Na minha época na minha escola, como eu participava, assim, tinha uma divisão classificatória de classes, né, tipo, classe A, B, que era por nível, assim, de... era de mais “inteligencia”. Na verdade era meio que elitizado. Consegui, no fundamental, subir para essa turma. Eu achei, tipo, e percebi que, como

eles lá, tipo, têm um contato com coisas que eu não, talvez, se eu fosse de uma turma mais baixa, não teria (MATEUS).

Os relatos de Ana Livia, Brenda e Mateus destacam que boas experiências educacionais passadas são importantes para a vida futura desses(as) estudantes. A literatura entende que existem defasagens no ensino pré universitário que dificultam o acesso, adaptação e permanência das pessoas no ensino superior (Pimentel; Menezes, 2022). Boas condições de ensino vividas por alguns, mas não por todos, torna o ambiente universitário diverso, delicado e emergente em políticas e olhares Outros para pessoas subalternizadas no saber. O sentimento de Brenda de ser "a última bolacha do pacote", como a única representante de seu grupo estudando em uma universidade federal, pode estar enraizado no complexo cenário de ascensão social em relação ao seu contexto (Brasil Debate, 2018), que por sua vez, se relaciona com dados que apontam para a supremacia de quase 90% de ingressos feitos no ensino superior privado (Brasil, 2023). Este grupo, subalternizado e excluído dos frutos da elite social, testemunha e experiência, pela via do acesso à educação superior, um sentimento de realização e poder, que lhe foram historicamente negados.

Apesar de Mateus ter experienciado uma trajetória diferente quanto ao ensino básico, ele relata que antes da universidade fez cursos em um instituto federal, onde teve acesso ao ambiente universitário e, principalmente, se ambientou com o curso de administração devido a natureza dos cursos, o que o levou a escolha da graduação.

[...] eu fiz os cursos relacionados à área de administração na minha cidade, no Instituto Federal. [...] foi por meio desse Instituto Federal na minha cidade que despertou esse interesse nessa área que eu tô, hoje em dia, participando e fazendo, né? Buscando esse diploma (MATEUS).

As experiências educacionais prévias influenciam em diversas formas, como visto nos relatos de Mateus e outros. No caso de Mateus e Brenda, apesar de serem pessoas subalternizadas, tiveram a oportunidade de experienciar momentos na educação básica que os fizeram atentos ao mundo acadêmico (Demo; 2007, 2008; Lourenço, 2013).

Ao se tratar das suas vidas como pessoas universitárias, relatos narram suas expectativas e experiências iniciais sobre as práticas na universidade. Sobre suas expectativas, Mirna relata sobre a relação entre teoria e prática na universidade e Weber relata sobre suas expectativas quanto à universidade, almejando adquirir experiências diversas, práticas e subjetivas, enquanto Nagila e Barbara relatam sobre suas experiências práticas no curso e a importância que as pessoas dão aos núcleos e projetos,

Eu acho que a universidade é bastante teórica. Eu espero mais da parte prática (MIRNA).

[Sobre o que se espera da universidade] A universidade pode proporcionar, por exemplo, a capacitação profissional, melhora da comunicação, convivência com pessoas de diferentes culturas e localidades (WEBER).

Na sala de aula a gente tem uma experiência, assim, mais teórica. Tem aula prática, mas você não vai ver na prática exatamente. E, tipo, na minha bolsa, onde eu faço bolsa, eu realmente aprendo, sabe? Tipo, sobre Excel, sobre função administrativa, o que tem que fazer, tudo (NAGILA).

Eles [pessoas diversas da universidade] falam assim: “participa de núcleo, participa de pesquisa, iniciação...” E eu sempre procuro estar engajada em alguma coisa para me aprender mais. Assim que eu entrei na faculdade, eu já entrei no PROAT [bolsa de aprendizado técnico], aí passou um ano, eu fiquei lá um ano. Aí agora eu faço núcleo, e eu sempre estou procurando estar engajada aqui na faculdade, sabe? (BARBARA).

Ao desejar mais práticas em sua vivência na universidade, Mirna invoca um dilema que permeia a teoria e a prática, pois não há simplicidade em traçar uma fronteira entre teoria e prática (Guerra, 2013). Todavia, a universidade é um espaço que comporta diversos tipos de pessoas e também diversas atividades, considerando a união de cada eixo educacional (ensino-pesquisa-extensão) na formação dos(as) estudantes (Gadotti, 2017). Diferentes pessoas anseiam por diferentes práticas. As expectativas de Weber confluem com sua vida fora da universidade e suas experiências passadas. Dentre suas expectativas, relata primeiramente sua esperança em uma capacitação profissional. O primeiro anseio emergido em sua mente faz sentido considerando sua condição subalterna de grande necessidade de trabalho para seu sustento, bem como da imagem que se cria, devido à herança norte-americana, da atuação em grandes empresas, que supostamente o curso superior em Administração proporcionaria (Souza; Zambalde, 2015; Campos *et al.*, 2017; Serra; Ferreira; Scafuto, 2021).

Nagila e Barbara experienciam na universidade, momentos de aprendizados técnicos, e sentem que essas vivências complementam, conforme os relatos, os momentos mais teóricos em sala de aula. Barbara coloca os projetos extra-sala como requisitos fundamentais para a formação no curso. O entendimento é de que dentro de sala se aprende a teoria, e dentro dos projetos, a prática. Todavia, deve-se ressaltar os aspectos funcionalistas dos cursos de graduação, especialmente no caso da Administração, sugerindo um destaque maior à uma educação formal em detrimento da educação política dessas pessoas (Nicolini, 2003; Lourenço, 2013).

Brenda, que escolheu o curso, esperando encontrar mais “... o subjetivo do que o exato” relatando sobre suas expectativas ao chegar na universidade, sentiu diferenças entre o que imaginava e o que encontrou,

Eu acho que foi totalmente diferente do que eu esperava. Eu escolhi o curso, assim, até ali os meus, eu acho que até os meus 14, 15 anos, 16 mais ou menos, eu tinha sempre em perspectiva que eu queria aprender algo, ensino uma coisa mais comportamental. Eu sempre achei mais interessante o subjetivo do que o exato. E aí, a área da administração, ela meio que, ela seria, digamos, com equilíbrio. É uma ciência social, tem uma coisa subjetiva, só que eu aplico ela de uma forma exata. Só que eu imaginei realmente esse equilíbrio no curso, assim. Até mesmo, assim, olhando a grade, assim, eu falava, ah, eu acho que é uma coisa mais equilibrada. E quando eu cheguei aqui, eu vi que é uma coisa totalmente diferente. As nossas disciplinas, elas são muito mais voltadas para coisas mais quantitativas, para coisas mais exatas, financeiras. Eu já fiz umas 10 matérias financeiras, assim, desnorteada. E o que eu tenho interesse mesmo, por exemplo, que é essa área comportamental, que eu pretendo muito ir para essa área, eu tive pouco acesso no curso. Então, assim, eu vim com uma perspectiva diferente (BRENDA).

As expectativas de Brenda confluem com sua vida fora da universidade e suas experiências passadas. Ao relatar sobre uma expectativa quebrada sobre o curso de Administração, Brenda mostra como sua vivência no ensino médio em um instituto federal contribuiu na moldura do seu entendimento sobre o que é educação, estudar e pesquisar. Seu ensino médio trouxe uma visão subjetiva do mundo, porém o curso superior se mostrou mais objetivo do que o desejado. Tal relato, somado aos de outras pessoas, como Nagila e Yara, destacam como elas carregam grandes expectativas sobre os frutos que a universidade pode gerar, e conseqüentemente as frustrações que podem surgir em meio a tais expectativas. No caso de Brenda, que possuía noções de como seria o curso, ainda emerge uma possível distorção entre o que a universidade exhibe para a sociedade e o que essa sociedade enxerga, considerando a diferença entre o que ela esperava e o que encontrou.

A experiência subjetiva que Brenda obteve em seu ensino médio no instituto federal difere das condições objetivistas que, conforme sua percepção, o ensino superior em Administração proporciona a ela, sendo mais coerente com a estrutura funcionalista do *management*, que distorce a ontologia do local (Souza; Zambalde, 2015; Wanderley; Bauer, 2019). Brenda, em suas vivências passadas, aparentemente internalizou que o curso de Administração lhe proporcionaria mais pluralidades e subjetividades (em disciplinas e conteúdos voltados para relações humanas) do que de fato experiencia, sugerindo que existe um descompasso entre o que a sociedade espera de um curso de Administração e o que tal curso proporciona.

Mateus, Raissa e Weber relatam sobre os desdobramentos da relação que experienciam entre teoria e prática,

No curso de Administração eu acho que fica muito preso a teoria. Então, tipo...

É muito teórico. Um mundo muito perfeito ali. Tudo tem o seu devido espaço. Tudo traçado bonitinho. Então, eu acho que com relação às aulas... Fica muito preso no mundo ideal da teoria (MATEUS).

Eu sinto que você fazer a prática primeiro e depois a teoria você entende muito mais do que a teoria e depois a prática (RAISSA).

Às vezes eu aprendo uma coisa nova conversando com as pessoas da minha sala mesmo, sabe? Eles têm bastante coisa diferente de mim, então às vezes eu aprendo assim. Também aprendo bastante na sala de aula, mas depende. Depende se a matéria é interessante (RAISSA).

Quando você tá na faculdade, você começa a conviver com outras pessoas, você tem uma outra ideia. Então, o curso de Administração também me ajudou nessa parte de entender mais ou menos como funciona. Assim, pegando mais pro lado das empresas, como que você entende melhor, assim, como é a formação da empresa, como que você atua lá dentro. Então, estudar as diferentes áreas que tem dentro da empresa. Então, nessa área, assim, mais de empresa, assim, que é onde eu pretendo atuar, hoje eu já tenho uma ideia melhor de como funciona. Eu ainda não comecei o estágio, então, isso ainda, depois do estágio, eu acho que vai aumentar um pouco mais (WEBER).

Mateus e Raissa relatam sobre as relações complexas entre o que se aprende teoricamente e o que eles desejam na universidade. Para essas pessoas, um saber fazer, para além de conceitos teóricos, é um fator de importância para somar em suas experiências na universidade. Aparentemente, o saber teórico, relacionado às estruturas capitalistas e globalizadas é desconexo aos anseios dessas pessoas, da sociedade e do contexto local, se tornando um saber pouco articulado (Souza; Gerhard; Brito, 2018; Silva; Pereira, 2020). Os relatos dessas pessoas destacam a complexidade que existe em suas próprias definições do significado de teorias e práticas.

Weber destaca que conheceu mais sobre o universo empresarial por meio de sua vivência com outras pessoas dentro do curso de Administração, assim como Raissa, que também sente que aprende por meio de interações entre pares. Assim como Talita, Weber e Raissa enxergam a importância do aprendizado, por vezes informal, que se constrói na universidade nos momentos de trocas e construção de laços e redes, sendo uma parte do saber que se molda na universidade (Amaral; Naves, 2020; Vieira; Torrenté, 2022).

O relato de Weber indica também um descompasso entre a prática que se aprende na universidade (como relata sendo um conhecimento novo) e a prática que ele já possui inserido no mundo do trabalho. Aparentemente, para Weber, essas duas práticas se configuram como saberes distintos, o que pode ser semelhante ao caso de Mirna, que não enxerga a Administração em suas práticas prévias em um negócio de venda de verduras, porém enxerga a Administração

no ambiente bancário. Os saberes legitimados socialmente por vezes minam o reconhecimento de saberes não legitimados socialmente, podendo ser também o caso de Weber.

Aparentemente há um dilema de legitimação do que se configura ou não como uma prática relevante e que pode ser considerada no curso de Administração. O contexto empresarial brasileiro não é sinérgico ao modelo empresarial padrão imposto pela colonialidade do saber na Administração, pelas vias do *management*, que desperta apenas o desejo da atuação em grandes empresas e práticas padronizadas e legitimadas (Souza; Zambalde, 2015). A estrutura do *management*, enraizada na universidade, cria uma falsa imagem de como funciona o mundo do trabalho no Brasil, indicando de forma irrealista o que é ou não uma prática ou um trabalho de sucesso que deve ser almejado por todas e todos, levando pessoas a desconsiderarem suas próprias histórias e experiências em prol da busca de uma experiência incompatível com a localidade e vivência (Souza; Zambalde, 2015; Lima, 2023).

Em certa confluência com Brenda, Mirna relata que não enxerga no curso aspectos subjetivos e humanizados e se sente privilegiada por apreciar justamente a educação formal do curso. Além disso, Mirna relata sobre sua transformação pessoal dentro da universidade, sua afiliação acadêmica (Coulon, 2017), e também como enxerga praticidade em certos conteúdos teóricos do curso. Bianca, por outro lado, relata experienciar majoritariamente um aprendizado subjetivo, percebendo principalmente seu desenvolvimento interpessoal, conforme suas definições, e sente que não absorve muito do curso em si.

Uma parte mais subjetiva, como por exemplo, nas organizações [...] valorizar o que não é visto dentro das organizações [...] uma coisa mais [...] sentimental. Eu acho que a universidade não valoriza tanto essa parte [...] eu me sinto privilegiada por gostar mais do processo burocrático, do que é visto, do que é falado [...] Eu acho que eu aprendi a ser uma pessoa melhor, me portar diante das situações, como por exemplo, como conversar com o professor, como conversar com o coordenador de curso. E em questão da área que eu quero muito, que é a questão de humanas, eu acho que eu aprendi bastante sobre comportamento humano nas organizações [...] linguagem corporal, a matéria que ela [professora] oferece, eu achei muito interessante (MIRNA).

Do curso em si, sinceramente, não estou aprendendo tanto. Eu sinto que estou aprendendo a ser uma pessoa mais... A palavra que vem à cabeça é decente. Mas tipo, eu sinto que eu estou me tornando uma pessoa com uma visão mais ampla de mundo, tipo, mais empática também. É porque, trazendo de novo, aquele contato com várias pessoas, com realidades diferentes, tipo, com cursos muito diferentes. Eu sinto que eu estou tipo, é, estou pegando um pouquinho de cada uma [pessoa]. Assim estou desenvolvendo. Mas referente a faculdade em si, eu não sinto (BIANCA).

Ainda que Mirna não enxergue dimensões subjetivas no curso, ela também não sente falta, e, mesmo não sentindo falta, ressalta que desenvolveu em uma disciplina conhecimentos

relacionados a aspectos subjetivos. Essa descrição de cenário condiz com o histórico colonial do curso de Administração, pautado pelos preceitos mercadológicos e globalistas do *management* estadunidense, replicando ontologias incondizentes com as localidades (Oliveira; Lourenço; Castro, 2015; Souza; Zambalde, 2015) e ao mesmo tempo com momentos de uma educação política no curso (Lourenço, 2013). Já o relato de Bianca destaca as diversas possibilidades de manifestação de uma educação subjetiva. Seja uma abordagem metodológica sensível que considera e valoriza o contexto das pessoas, seja nos momentos informais de diálogo e trocas, ou na construção de aprendizados sociais e éticos (Lourenço, 2013; Soares *et al.*, 2016; Júnior *et al.*, 2018; PUCRS, 2023), as pessoas na universidade estão constantemente dialogando com essa educação.

Cada pessoa se relaciona com o curso e a universidade de maneira diferente. Nesse momento, o ser histórico se entrelaça com o ser universitário. Se por um lado, essas pessoas estão conectadas em certos aspectos interseccionais (que as condicionam a vivenciar coisas em comum), por outro lado, a complexidade individual por vezes entra em cena e gera influências, tornando, no fim, cada experiência única (Bondía, 2002; Capra; Luisi, 2020). Mirna representa tal dilema quando sente integração entre um conteúdo de sala de aula voltado para o comportamento humano e subjetividades, mas também sente que a universidade não proporciona muitos momentos de subjetividades.

Edson sente que o curso aborda teorias que são difíceis de se aplicar na vida cotidiana atual. Raissa destaca que a educação, quando aplicada em seu contexto, se torna uma experiência agregadora. Em outros relatos, ambos complementam como as experiências em projetos da universidade ajudam a melhorar a experiência e aprendizagem acadêmica, auxiliam a colocar em prática a teoria da sala de aula. Ana Livia relata a importância que os projetos da universidade têm em sua formação, como facilitadores do ensino-aprendizagem. Samanta relata sentir falta de humanidades no curso, no currículo acadêmico, onde ela percebe muitas abordagens focadas no âmbito empresarial.

Tipo, na matéria de teoria geral da administração, que você vê Taylor e Fayol, esses caras mais antigos... Eu acho que é mais difícil você conseguir encaixar isso num contexto de hoje em dia (EDSON).

Fazer parte de núcleo aqui na universidade é praticamente obrigatório. Porque ele te dá conhecimento a mais do que na sala de aula e ele ajuda você a praticar o que você aprende na sala de aula, entendeu? (EDSON)

Uma coisa que, pelo menos pra mim, faz muita diferença é o professor... Assim, se ele dá exemplos do mundo, sabe? Dá um exemplo real, pega uma notícia, fala de uma notícia, fala um caso mais extravagante, mas tudo bem, isso chama a atenção da gente porque a gente é jovem, a gente quer entender

coisas que sejam realistas, que não seja uma coisa tão complicada. Se dá pra explicar a matéria de uma forma que seja mais descontraída e que dê pra dizer, ou até fazer piada no meio, é melhor pra gente (RAISSA).

Conhecimento prático também, né? Por exemplo, o ProAT²² é uma bolsa de aprendizagem técnica. Então, eu também aprendo, realmente, a fazer as coisas. Além de aprender a teoria, aprendo a prática. Então, acho que até o final, se eu fizer mais parte de outras bolsas, eu vou aprender um pouquinho de outras áreas (RAISSA).

Eu acho que na sala de aula a gente aprende muito, mas quando eu entrei no Núcleo de Estudos em Empreendedorismo (NEEMP) eu percebi que eu comecei a aprender muito mais. A gente não vem aqui [na universidade] só pra estudar. Tem os projetos de pesquisa, ensino, extensão, temos atividades, tipo o pessoal da dança, que eles oferecem essas oficinas de dança. O pessoal da educação física também está oferecendo oficinas relacionadas a atividades físicas. Então, assim, eu acho que ela [universidade] valoriza as pessoas em si, não só na questão acadêmica, mas também pessoal (ANA LIVIA).

Falta muita matéria humanizada, sabe? De pensar fora da sala de aula ou fora das empresas. Como a gente faz administração, é muito focado em empresas. Mas esquece que tem um ser humano atrás da empresa. Claro que na Gestão de pessoas e tal, a gente estuda sim. Só que pra mim é muito vago. Pra mim tinha que ter mais (SAMANTA).

Edson demonstra insatisfação com conteúdos “antigos” que aparentemente não se encaixam em seu tempo e realidade. Como um complemento, Raissa destaca que aprende mais quando a forma de compartilhamento possui sentido para ela. Esses relatos evocam o debate sobre os problemas de uma educação descontextualizada e cristalizada, que não condiz com as expectativas e a realidade da sociedade e não considera a vivência dos(as) estudantes, deixando de fazer sentido para essas pessoas (Marques; Castanho, 2011), sendo esse sentido, um fenômeno que agrega na experiência, para além dos currículos (Nicolini, 2003).

Raissa enfatiza que é em seu projeto que ela aprende "realmente a fazer as coisas". A urgência de adquirir habilidades técnicas e práticas é coerente com as condições de existência das pessoas. Outras, que necessitam e buscam principalmente suprir suas necessidades básicas de sobrevivência (Filho, 2008). Diante disso, ressurgem o debate sobre acesso e permanência na universidade, especialmente considerando que o perfil do estudante universitário mudou com a expansão do acesso (UFRP, 2022). Agora, a universidade é amplamente frequentada por pessoas de diferentes origens e experiências, que veem nela uma oportunidade de ascensão social. Para muitos, esse é um desejo e uma necessidade urgente e a ascensão é vista como resultado da capacitação para conseguir empregos bem remunerados no mercado de trabalho.

²² Conforme informações da universidade, o Programa de Aprendizado Técnico (ProAT) promove o desenvolvimento técnico e tecnológico entre estudantes universitários, incentivando atividades de inovação e práticas fora da sala de aula. Seu objetivo é melhorar a formação dos alunos e contribuir para o avanço científico.

Portanto, essas pessoas querem resultados rápidos, alinhados com o que supostamente o mercado espera delas.

As consequências desse enfoque podem ser a supervalorização do conhecimento formal, cada vez mais ditado por padrões mercadológicos em detrimento do desenvolvimento cidadão. Ou seja, trata-se da persistência da colonialidade do saber (Silva, 2017; Santos, 2018).

Para além, Raissa também sente que os projetos podem proporcionar aprendizados plurais sobre outras áreas do conhecimento, sendo uma importância também atribuída pela literatura (Nogueira, 2019) e por pessoas como Ana Livia e Samanta.

Para Ana Livia e Samanta, a sala de aula não é o suficiente para que a formação aconteça, assim, valorizam espaços alternativos como projetos e atividades extracurriculares. Ana Livia destaca tanto um projeto de estudos que estendem os conteúdos curriculares sobre empreendedorismo quanto projetos que vão além das atividades relacionadas ao currículo, como as manifestações culturais, práticas físicas e artísticas²³, que são desconsideradas no contexto educacional e científico padrão (Silva; Pereira, 2020).

Entende-se que pessoas Outras são marcadas historicamente por desumanização e subalternização. Nesse contexto, tais atividades são palcos construídos para estudantes projetarem suas experiências e aspirações no mundo, possibilitando que expandam seus horizontes para além do currículo da Administração, que é percebido como tecnicista e colonial (Nicolini, 2003; Lourenço, 2013; Souza; Zambalde, 2015).

Edson discorre como as relações com os colegas da universidade o ajudou no âmbito pessoal. O debate com os colegas abrange questões sociais, mas também pessoais, levando em conta as características diferentes da moradia estudantil da universidade,

Na nossa aula [...] nós estávamos debatendo exatamente isso hoje, a questão do abismo, que é você sair do ensino médio de uma escola pública pra vir pra uma faculdade federal, que era pra ser tipo uma faculdade pública, então tipo assim, tem um abismo gigantesco, e nós estávamos debatendo isso, em várias outras aulas também [...] Conversar com a galera da moradia estudantil também se aprende muita coisa... Uma galera que tem uma malandragem²⁴ a mais na universidade [...] A moradia estudantil é um lugar, uma parte a mais da universidade. Uma parte diferente da universidade. É uma galera bem malandra nessa questão de saber de certas coisas (EDSON).

É importante retomar que as características do contexto histórico de cada indivíduo influenciam suas expectativas e jornada acadêmica, moldando suas percepções e inclinações

²³ Conforme informações da universidade, a instituição possui projetos que disponibilizam para toda a comunidade oficinas de dança de diversos ritmos como o Forró, modalidades de *Ballet*, Danças contemporâneas e Urbanas, dentre outros.

²⁴ O termo “malandragem” foi utilizado como sinônimo de experiência, vivência, sabedoria sobre assuntos e situações diversas.

dentro do curso e da universidade. Edson sente que a universidade federal, que é pública, exhibe um abismo social que não é visto durante a trajetória escolar em escola pública. A universidade possui uma parcela de pessoas vindas de classes econômicas mais altas, realidade não vista nas escolas públicas (Ribeiro; Peixoto; Bastos, 2017). Esse fenômeno escancara uma conjuntura social talvez não vista e vivenciada por muitas pessoas. Outras, se tornando uma espécie de conhecimento social, desenvolvido não por currículos, mas sim pela experiência, a partir da condição subalterna que insere essas pessoas no elo mais fraco do fenômeno. Assim, esse conhecimento pode se transformar em uma fonte de desconstrução e desnaturalização de tal abismo social anteriormente naturalizado, subentendido (Moreira; Naves, 2023). Esse fenômeno também destaca a importância das cotas nas universidades, que fortalecem as condições de acesso de pessoas Outras dentro das universidades públicas (Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2023).

Para além, a narrativa de Edson, bem como as de Barbara, Mateus e Raissa, também destaca e posiciona a moradia estudantil como um mundo à parte dentro da universidade, que implica em desdobramentos. Inicialmente, as pessoas residentes da moradia compartilham uma condição socioeconômica semelhante, o que cria uma comunidade única com desafios e preocupações específicas. Além disso, a transição para a vida universitária, em especial, para o ambiente da moradia estudantil pode resultar em choques culturais e emocionais, como as experiências de Barbara, Mateus e Raissa. Essas pessoas também precisam lidar com a pressão acadêmica, ao passo em que lidam com as responsabilidades da independência, gerindo o próprio tempo, enfrentando desafios acadêmicos e pessoais sem uma rede de apoio familiar próxima.

Nesse sentido em específico, as interações sociais dentro da moradia também são complexas. Enquanto alguns podem sentir dificuldades em construir laços (como o caso de Raissa), outros podem prosperar na comunidade criada pelo ambiente compartilhado (como o caso de Edson). Essas pessoas passam por inúmeros desafios, por vezes usando apenas os benefícios da assistência estudantil, o que aponta para a necessidade do fortalecimento dessa assistência para qualificar a permanência e conclusão dessas pessoas no curso (Vieira; Torrenté, 2022).

Os relatos de Yara, Raissa e Ana Livia trazem suas experiências transformadas sobre a aplicação prática dos conhecimentos que adquirem no curso. Yara destaca a questão dos conhecimentos financeiros, que aplicam não somente no contexto empresarial, mas em suas próprias vidas pessoais. Raissa relata como consegue ligar os conhecimentos e aprendizados teóricos com a vivência do cotidiano, quando lê notícias ou vê situações em que consegue aplicar seus conhecimentos. Ana Livia relata como a universidade proporcionou diversas

experiências durante sua trajetória e como ainda pode oferecer. Ela ressalta como a universidade e o curso que escolheu não se trata apenas de uma formação para o mercado, mas também sendo uma experiência capaz de trazer conhecimentos aplicáveis à vida cotidiana em qualquer situação, e, como são importantes no currículo do curso as aulas que trazem o olhar sobre as humanidades aplicáveis a esse cotidiano.

O que eu mais consigo pensar, assim, é a questão de educação financeira do curso. Porque eles dão uma noção bem grande pra gente de educação financeira. Então, a gente consegue aplicar não só nas empresas, mas também na vida da gente. Conseguir se organizar e tudo mais (YARA).

Tem coisas que eu aprendo que eu vejo [fora da universidade], por exemplo, uma notícia, um caso próximo, alguma coisa assim, eu fico pensando “ah, eu vi sobre isso, eu estudei sobre isso”. Por exemplo, depois que eu aprendi sobre tributação, eu comecei a reparar nas notas fiscais [...] É uma coisa que talvez não tenha mudado de forma impactante, mas que abriu, tipo, meus olhos em algumas coisas, eu comecei a reparar, “nossa, isso é estudado em uma matéria na administração, eu já vi isso em uma disciplina”. São essas coisas, sabe, porque eu não estou no mercado de trabalho, então não é algo que eu faço diretamente, mas que eu vejo bastante (RAISSA).

É uma coisa engraçada, porque até o meu irmão mesmo fala que o curso de administração, ele não é só pra você aplicar só empresa. Dá pra você aplicar na sua vida. Então, muita coisa que eu aprendo eu consigo aplicar fora. Eu consigo aplicar coisas na igreja, eu consigo aplicar coisas na minha casa, com a minha família, com os meus amigos de fora. Então, são discussões muito importantes, principalmente as aulas de humanas (ANA LIVIA).

Esses relatos revelam um fenômeno: essas pessoas percebem a aplicabilidade dos conhecimentos formais da universidade em suas vidas pessoais, que, *a priori*, conforme os estigmas coloniais, são voltados para o mercado de trabalho, no caso, os conteúdos de finanças. No momento em que acontecem experiências que integram a universidade com a vida pessoal dos(as) universitários(as), há uma ruptura com os estigmas coloniais que reforçam a universidade como uma exclusiva fábrica de trabalhadoras e trabalhadores (Cezimbra, 2017).

Brenda questiona algumas abordagens em sala de aula e relata que seu aprendizado acontece principalmente na Empresa Júnior, um local de aprendizado empresarial. Ana Livia apresenta uma separação entre sua vida profissional e pessoal, quando diz que por enxergar aplicabilidade e oportunidades de trabalho com o ramo de *marketing*, poderia seguir carreira, ainda que pessoalmente não goste do assunto. Por fim, Nagila sente que algumas disciplinas ministradas muitas vezes não possuem aplicação prática na vida cotidiana e no mercado de trabalho e que poderiam ser substituídas por outros conhecimentos puramente técnicos e laborais.

Eu acho que mediante ao cenário que a gente tem aqui, aos professores que eu já tive contato, tudo nesse sentido, eu acho que o local que eu mais aprendi aqui dentro foi em empresa júnior, assim, disparado. Porque foi realmente onde eu pude colocar em prática, onde eu tive que aprender de alguma forma o teórico para eu colocar na prática também, mesmo que eu não senti que em algum momento o curso me proporcionou isso. Então, eu acho que os momentos que eu mais aprendi não foi nem no meio da decoreba da aula para fazer a prova, porque tem matéria que não adianta você precisar decorar só para você fazer a prova. Eu acho que foi nisso, eu acho que foi colocando na prática, porque você tem ali até uma responsabilidade para você fazer as coisas (BRENDA).

[Minha mente mudou] em relação a marketing, por exemplo. Muita questão da mídia social. Eu não gosto, mas com as aulas que a gente tem, com o núcleo, essas coisas, acabou que eu criei um interesse em trabalhar com isso. É uma coisa que eu não gosto pessoalmente, mas que pro profissional eu faria, entendeu? (ANA LIVIA).

Tem muita matéria que eu acho bem, assim, coxa, sabe? Que eu acho que não serve para nada. Você não entende nada e não serve para nada da sua vida [...] Filosofia, por exemplo. Só falava de Aristóteles. Eu sei que é importante, mas a gente teve filosofia no ensino médio e tal. Então, tipo assim, é legal estudar sobre filosofia, é muito legal. Mas, assim, eu acho que é uma perda de tempo. Se tirasse filosofia e colocasse, sei lá, talvez uma matéria assim que explicasse sobre Excel ou alguma coisa, eu acho que seria mais rentável pros alunos de administração do que filosofia (NAGILA).

Aparentemente os projetos práticos na universidade complementam as abordagens majoritariamente teóricas e por vezes carentes de sentido em sala de aula. Supostamente, a promessa de protagonismo nos núcleos, incita uma formação direcionada por requisitos imediatos das relações com mercado, em detrimento da reflexão sobre a vida em sociedade, por exemplo, e sugerindo que há espaço no mercado para as pessoas se ocuparem com coisas que com as quais efetivamente não se identificam. Por fim, esses espaços que são muito valorizados pelos(as) estudantes também questionam a importância das relações em sala de aula, já que, como afirma Brenda, “onde eu tive que aprender de alguma forma o teórico para eu colocar na prática também, mesmo que eu não senti que em algum momento o curso me proporcionou isso”. Todavia, ainda que os pormenores dos núcleos, projetos e pesquisas do curso sejam desconhecidos aqui, a literatura aponta que a tendência é de que as abordagens prevaleçam conteúdos do *mainstream* acadêmico e de mercado, incoerentes com o contexto, subjetividades e motivações intrínsecas das pessoas (Campos *et al.*, 2017; Serra; Ferreira; Scafuto, 2021).

A narrativa de Ana Livia aponta para um descompasso entre vida profissional e pessoal. Aparentemente, ter conhecimento sobre o ramo e ter oportunidades de trabalho é o suficiente para ela, não se importando se é algo que realmente lhe agrada. Esse descompasso pode ser elemental, considerando que a Administração como um todo não é o seu curso e profissão dos

sonhos. É importante destacar que o contexto vivenciado por pessoas Outras por vezes as impedem de seguir seus sonhos profundos e então acabam se direcionando para o que é possível dentro de suas condições sociais, sendo o curso de Administração comumente frequentado por pessoas Outras (Viana; Mesquita, 2019). Isso torna a busca pelo equilíbrio entre a realização profissional e pessoal (que é comum a todas as pessoas) mais penosa entre pessoas subalternizadas.

A narrativa de Nagila sobre a importância que ela atribui a cada tipo de conhecimento remete à perspectiva capitalista que tende a valorizar mais as habilidades técnicas do que a educação política proporcionada pelas universidades (Lourenço, 2013). Isso cria um cenário no qual a prioridade é o conhecimento técnico em detrimento de um entendimento filosófico.

A desassociação que Nagila enxerga sobre teoria e prática talvez indique que os currículos não têm fomentado a integração que pode gerar frutos na vida pessoal e profissional (Lourenço, 2013; Souza; Gerhard; Brito, 2018). Nesse sentido, percebe-se a necessidade de repensar a estrutura curricular como uma ciência decolonial de maneira holística, considerando o processo da construção integrada do saber teórico, metodológico, prático e corporificado, individual e coletivo (Guerra, 2013). Compreender o balanço e integração entre diferentes tipos de saberes é fundamental para que se formem cidadãs e cidadãos munidos equitativamente de conhecimentos formais e políticos.

Em suma, os relatos abordam as tensões entre formação teórica e prática no ensino-aprendizagem, destacando as diferentes experiências sociais e laborais dos(as) estudantes. A discussão envolve a dialogia entre as vivências em sala de aula, conceitos teóricos, atividades extracurriculares e vivências sociais. Os desdobramentos dessas vivências evidenciam diversidade de entendimentos que essas pessoas possuem em relação ao significado de teoria e prática e a dificuldade de integrar teoria, prática, objetividade, subjetividade, formação laboral e formação cidadã na experiência universitária, marcada por desigualdades e resistências às opressões, frente às diversas motivações e metas dos(as) estudantes.

4.3 Colonialidade e decolonialidade do saber nas experiências

Esta seção buscou integrar as expressões da colonialidade do saber nos relatos, bem como as resistências, as emergências da decolonialidade do saber. Para tal, essa integração seguiu uma estrutura confluyente com a proposta das cinco dimensões da descolonização do saber, identificando como as experiências se manifestam em cada dimensão.

As entrevistas revelaram que, em todas as categorias que permeiam as narrativas, as pessoas enfrentam dificuldades para refletir sobre suas próprias experiências, tratá-las e apropriar-se delas e vislumbrá-las como algo relevante dentro da academia. Entende-se que a academia não valoriza plenamente as vivências pessoais, o que gera obstáculos para a reflexão e expressão dessas experiências, por vezes resultando em narrativas pouco aprofundadas. Esse fenômeno é relativo à colonialidade do saber.

Vários relatos destacam a necessidade de uma estrutura que questione e desconstrua o saber eurocêntrico e elitista. A história de Nagila, por exemplo, ilustra como as barreiras econômicas e culturais afetam o acesso e a permanência na educação superior, bem como a necessidade de mais atenção às políticas de acesso e permanência no ensino superior (Pimentel; Menezes, 2022). Essa condição se manifesta pela subalternização colonial que, integradas ao poder, o ser e o saber de pessoas Outras, legitimam as históricas relações de subalternização e deslegitimam as epistemologias e ontologias dessas pessoas, gerando desigualdades sociais históricas que reverberam até os dias atuais (Quijano, 2005). Desconstruir tais relações é um ato de dismantelo das hierarquias de conhecimento e abrir espaço para a diversidade de seres, saberes e experiências (Moreira; Naves, 2023).

As políticas institucionais que Nagila usufrui podem ser consideradas movimentos de desconstrução das relações de subalternidade, bem como as outras políticas de permanência vivenciadas por Mateus, Raissa, Edson e Barbara. Entende-se que, conforme os relatos, essas políticas proporcionam certa autonomia e condições para que essas pessoas se beneficiem do ensino público superior, porém há necessidade de consolidação e ampliação de tais políticas para acolher as diferentes desigualdades existentes entre as pessoas Outras.

O currículo é outro tema importante. Relatos como os de Samanta e Brenda apontam a necessidade alterações curriculares. Elas sentem, em conformidade com a literatura, que o curso possui um viés tecnicista e pouco relacionado à aspectos subjetivos e humanos, por vezes se expondo a conteúdos repetitivos (Nicolini, 2003; Lourenço, 2013; Souza; Gerhard; Brito; 2018). Essa condição se manifesta pela história de euroamericanização dos cursos de Administração na América Latina, marcado por políticas de desenvolvimento capitalistas dos Estados Unidos que impôs nos países do sul, diretrizes educacionais incondizentes com o contexto local (Wanderley; Bauer, 2019).

Desconstruir tais relações é um meio de nivelar as condições de ensino-aprendizagem de pessoas que carregam em si desigualdades históricas. Ainda que os currículos do curso de Administração da universidade apresentem momentos de integração com o cotidiano de fato das pessoas, como relatam Brenda, Ana Livia e Raissa, que destacam conteúdos

(principalmente sobre finanças) que conseguem aplicar em suas vidas cotidianas, ele ainda é visto como pouco articulado e repetitivo (Souza; Gerhard; Brito, 2018). Além disso, existem desigualdades nos currículos, conforme os relatos que apontam a incipiência desses assuntos. A literatura aponta que os currículos universitários são marcados por projetos de colonialidade devido ao histórico de dizimação de saberes, sendo incondizentes com o local e com as experiências dos(as) estudantes (Golding; Kopsick, 2019; Le Grange, 2019; Harding; Mendoza, 2021).

Todavia, a experiência de Ana Livia sobre o acolhimento da professora M no início de sua trajetória acadêmica pode ser considerada um momento de descolonização do saber, na qual houve uma integração das particularidades das pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem (Moreira; Naves, 2023), visto a importância das histórias e experiências de vida das pessoas dentro do ambiente universitário, conforme os relatos de pessoas como Mateus e Brenda, que vivenciaram boas experiências educacionais anteriores. Contudo, a pontualidade desse evento marca a necessidade de fomento de metodologias que floresçam aspectos decoloniais, como histórias individuais e coletivas dessas pessoas Outras (Silva; Wanderley, 2022).

No momento em que há o reconhecimento dessas histórias de vida torna-se possível valorizá-las e incluí-las no contexto acadêmico de ensino-aprendizagem. Histórias como as de Mirna e Weber que, antes da universidade, trabalharam em ambientes aparentemente não legitimados socialmente (Mirna por exemplo não considera sua experiência com venda de verduras uma experiência alinhada como curso de Administração) carecem de mais integração e reconhecimento dentro dos cenários educacionais da universidade e do curso. Essas pessoas por vezes não sentem que suas experiências são válidas no contexto da Administração que idealizam. O viés colonial curso de Administração (*management*) por vezes desperta apenas o desejo da atuação em grandes empresas (Souza; Zambalde, 2015), minando o reconhecimento de suas próprias experiências e localidades em prol de um objetivo incondizente com o contexto (Golding; Kopsick; 2019; Le Grange, 2019).

Reconhecer a importância dessas histórias é uma forma de pluralizar o ambiente universitário nos mais diversos âmbitos, tornando-o capaz de comportar diversidades. Partindo do sentimento de Mirna de que “O que o ser humano é lá fora e o que o ser humano é dentro das organizações tem muita ligação”, reconhecer as histórias dessas pessoas para além da universidade, projeta uma ligação entre esses mundos que se moldam entre si (Ribeiro; Giraldi; Cassiani, 2019).

Histórias como as de Raissa e Edson também destacam a necessidade da utilização de multilinguagem no contexto acadêmico geral. O reconhecimento também diz respeito a reconhecer o contexto de cada um e adequar o saber a essa realidade (Marques; Castanho, 2011; Santos; Pinho; Otaviano, 2021), sendo uma lacuna observada por Raissa e Edson quando não enxergam sentido nos conteúdos aparentemente ultrapassados como as teorias clássicas da Administração de Taylor e Fayol e apontam a falta de sentido nas abordagens metodológicas e linguagens adotadas no processo de ensino-aprendizagem, sendo tais conteúdos e métodos por vezes frutos de uma perspectiva colonial do saber sobre o que estudar e como estudar (Louredo; Oliveira, 2022; Silva; Wanderley, 2022). Para além de conteúdos e metodologias, o reconhecimento também se refere a reconhecer vivências que transcendam os currículos e sala de aula, como manifestações artísticas e culturais, mencionadas por Ana Livia e Mateus, que são fontes de decolonialidade do saber (Walsh, 2009; Fleuri, 2014; Nogueira, 2019; Rodrigues; Silvestre, 2020; Moreira; Naves, 2023). Tais vivências reconhecem o contexto e história das pessoas e fomentam a diversidade da dinâmica didático-pedagógica do curso e da universidade como um todo.

A diversidade também é fator chave para a representação, que, por vezes, esbarra nos limitantes da permanência dentro da universidade, como é a história de Talita, que enfrenta camadas extras de desafios para se manter enquanto estudante na universidade, devido ao fato de residir em outra cidade, dificultando sua locomoção, bem como os desafios das pessoas usuárias da moradia estudantil. A literatura apresenta que a decolonialidade do saber esbarra na falta de recursos financeiros, que, desde a década de 90 é um fator marcante nas constantes disputas entre opressões e resistências e atinge iniciativas decoloniais em todo o mundo (Sayed; Kock; Motala, 2019; Pimentel; Menezes, 2022). Por isso, são necessárias diversas fontes de reparação das desigualdades históricas. Essas pessoas enfrentam diferentes dilemas relacionados a recursos financeiros, materiais e imateriais para permanecerem na universidade. A vida dessas pessoas na universidade está diretamente ligada às condições e disponibilidade de tais recursos (Vieira; Torrenté, 2022). Nesse sentido, Mamdani (2022) destaca que a descolonização universitária perpassa pela socialização dos recursos dessa educação.

Garantir a representação dessas pessoas na universidade fortalece a presença e voz de pessoas que foram historicamente marginalizadas dos diversos ambientes sociais e com isso, tiveram suas vozes, saberes e necessidades desconsideradas (Ribeiro; Giraldo; Cassiani, 2019; Vieira; Torrenté, 2022). Relatos como os de Talita, Edson e Ana Livia, que retratam situações de percepção de desigualdade social e racial no ambiente, mostram como tais vivências são marcadas por sentimentos de despertencimento e de falta de representação. Nesse sentido, é

necessário desenvolver e fortalecer mecanismos que assegurem a escuta e a transformação em ações concretas das ideias, opiniões e vozes de grupos subalternizados em relação a temas relevantes para o funcionamento das universidades (Guerra, 2013; Haesbaert, 2020), como os dilemas discriminatórios de raça e condições sociais em sala de aula (como os de Ana Livia e Talita) bem como fora dela (como o de Edson, que sente uma desigualdade racial no ambiente em geral).

Essas vozes também podem se fortalecer pela reintegração dentro da universidade, que por vezes, como relatam Brenda, Mirna e Samanta, em suas vivências que carecem de conteúdos e abordagens subjetivas, passam por momentos desumanizados. Humanizar e considerar as particularidades e desigualdades das pessoas transformam os conteúdos em experiências, que rompe barreiras ambientais, emancipando e valorizando as experiências das pessoas (Andrade *et al.*, 2019). Nesse sentido, a reintegração é uma dimensão que pode ser praticada em diversos ambientes dentro da universidade, desde a sala de aula, como experienciou Ana Livia por meio de uma postura decolonial de sua professora que se atentou às desigualdades, até também em outros ambientes, como projetos extracurriculares que promovam vivências que (re)integrem dentro da universidade as histórias das pessoas, como experiencia Mateus e suas vivências culturais.

A reintegração também passa pelo fomento de debates sobre fenômenos sociais concretos conforme as necessidades observadas por Raissa, Talita e Brenda, que vivenciam na universidade poucos momentos de debates sobre desigualdades. Essa falta de debate sobre questões sociais pertinentes se manifesta desde as percepções coletadas pelo questionário da pesquisa e pode ser interpretada pela perspectiva capitalista/globalizada que aliena as possibilidades da sustentação da própria realidade e cria imagens falaciosas desses assuntos pertinentes, trazendo uma visão branda e normalizada de desigualdades (Silva; Pereira, 2020; Godoi; Santos, 2021). Nesse sentido, a descolonização do saber passa pela reintegração no momento em que adota uma postura de observar e vivenciar tanto os problemas quanto às soluções a partir do próprio local (Da Silva *et al.*, 2020). Entende-se a extensão como uma das janelas de reintegração de pessoas Outras, dentro e fora da universidade, realizando diálogos entre ciência e tradições de forma mais horizontalizada (Nogueira, 2019).

Por fim, a reparação envolve a criação de um ambiente acadêmico que seja verdadeiramente inclusivo e acessível a todos os(as) estudantes, independentemente de sua origem ou recursos financeiros. Por vezes, os(as) estudantes enfrentam dilemas relacionados à manifestação de racismo. Relatos como os de Talita, Nagila e Edson marcam como as desigualdades sociais e raciais afetam suas experiências na universidade, quando enfrentam

desafios de locomoção, de acesso aos conteúdos virtuais e de adaptação ao ambiente percebido como racista e elitizado. Diante disso, percebe-se a importância das diversas manifestações informais (Amaral; Naves, 2020) que acontecem na universidade, como os laços entre semelhantes, que geram apoio, empatia e vivências de questões sociais que podem inclusive passar pelas dimensões da descolonização do saber, e que por vezes não são abordadas institucionalmente.

A partir da relação entre o aporte teórico, o primeiro quadro de dimensões da descolonização do saber e as reflexões das narrativas, propõe-se aqui um segundo quadro dessas dimensões, que realiza um salto qualitativo para uma proposição de iniciativas concretas possíveis para contemplar uma educação Outra nas universidades, resultado de uma reflexão de toda a trajetória dessa pesquisa, considerando os anseios e apelos das quatorze pessoas informantes:

Quadro 6 - Dimensões e caminhos para a descolonização do saber e das universidades

Dimensão	Síntese	Caminhos	Relatos confluentes
Desconstrução	Questionar e desafiar a narrativa dominante e eurocêntrica da história e das ciências.	<ul style="list-style-type: none"> - priorizar a formação humana, diversa, consciente, situada social, cultural e politicamente; - desenvolver e incluir metodologias que estimulem o questionamento dos saberes hegemônicos e que permitam e estimulem a emergência das histórias individuais e coletivas da perspectiva dos atores sociais que vivem na diferença colonial; - estimular diálogos entre pessoas com experiências distintas sobre temas comuns; - divulgar amplamente histórias e experiências de pessoas subalternizadas na universidade, no mercado, na sociedade; - discutir as relações e implicações dos conhecimentos científicos em contextos sociais específicos. 	Falta muita matéria humanizada, sabe? De pensar fora da sala de aula ou fora das empresas. Como a gente faz administração, é muito focado em empresas. Mas esquece que tem um ser humano atrás da empresa. (SAMANTA).
Reconhecimento	Valorizar e incluir conhecimentos e saberes das culturas colonizadas e marginalizadas.	<ul style="list-style-type: none"> - estimular e apoiar a presença e protagonismo de atores subalternizados nas atividades científicas, didáticas e administrativas das universidades; - sujeitos outros podem e devem ser interlocutores para outros sujeitos outros dentro e fora da universidade; - estimular e apoiar a presença e protagonismo de atores sociais subalternizados externos à universidade nas atividades científicas, didáticas, 	Nenhuma [oportunidade de debates sobre desigualdades]. O máximo que eu posso ter chegado e foi uma coisa muito mais distante é na disciplina de Ética. No curso de administração eu acho isso totalmente vago. A gente pode ter visto alguma coisa mais rasa em

		<p>administrativas das universidades;</p> <ul style="list-style-type: none"> - resgatar da história apagada e as práticas e formas de existência de grupos subalternizados, inserindo-os nos contextos de sala de aula, como temas de pesquisa, como práticas de socialização e desenvolvimento; - viabilizar a utilização de multilinguagem nas diferentes atividades realizadas na universidade, valorizando manifestações artísticas e culturais; - criar um Censo Discente para reconhecer o perfil e as características dos(as) estudantes, com o objetivo aprimorar os olhares institucionais sobre essas pessoas. 	<p>Sociologia, mas nada muito aprofundado (BRENDA).</p>
Representação	<p>Assegurar a representatividade e a participação equitativa de pessoas de todas as origens e perspectivas na produção do conhecimento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - criar e aprimorar mecanismos permanentes de apoio social, financeiro, pedagógico para viabilizar a permanência de estudantes vulneráveis; - criar e aprimorar mecanismos que garantam que ideias, opiniões, vozes de grupos subalternizados sobre temas que interessam ao funcionamento das universidades serão ouvidas e transformadas em ações concretas; - criar e aprimorar espaços de interlocução efetivos em diferentes níveis de tomada de decisão; - sujeitos outros podem e devem ser interlocutores para outros sujeitos outros dentro e fora da universidade. 	<p>Quando eu entrei, acho que éramos 5 pessoas. Não, mentira! 3 pessoas negras e 2 pardas. O resto era tudo branco e a maioria veio de escolas particulares. Então assim, numa turma de 20 alunos, ter 5 [pretos e pardos] é meio estranho (ANA LIVIA).</p>
Reintegração	<p>Reconectar o conhecimento com suas fontes e comunidades de origem, a fim de restaurar sua integridade e relevância.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - discutir fenômenos concretos do cotidiano de cada local em diálogo com teorias; - exercitar relações humanizadas, considerando subjetividades, identidades particulares de grupos sociais e indivíduos; - apoiar mobilizações coletivas informais nas universidades; - construir e estimular espaços de diálogo que transpassem e conectem diferentes áreas do conhecimento; - inserir debates sobre fenômenos sociais concretos e não elitistas no cotidiano da sala de aula, priorizando pesquisas e extensão com tal recorte; - fomentar a extensão, em articulação com ensino, pesquisa e extensão, destinando recursos para a operacionalização das atividades e reconhecendo sua especificidade em termos de 	<p>Uma coisa que, pelo menos pra mim, faz muita diferença é o professor... Assim, se ele dá exemplos do mundo, sabe? Dá um exemplo real, pega uma notícia, fala de uma notícia, fala um caso mais extravagante, mas tudo bem, isso chama a atenção da gente porque a gente é jovem, a gente quer entender coisas que sejam realistas, que não seja uma coisa tão complicada. Se dá pra explicar a matéria de uma forma que seja mais descontraída e que dê pra dizer, ou até fazer piada no meio, é melhor pra gente (RAISSA).</p>

		prazos, operacionalização e resultados.	
Reparação	Reconhecer e compensar as desigualdades históricas e sistêmicas causadas pela colonização e a exclusão de conhecimentos e saberes.	<ul style="list-style-type: none"> - criar fontes de recursos financeiros e materiais e imateriais para garantir o acesso e permanência de grupos subalternizados ao ensino superior; - explicitar (inclusive nos currículos) as desigualdades históricas em suas múltiplas dimensões, que fazem parte da construção da sociedade global, da ciência hegemônica, destacando as especificidades do contexto brasileiro; - criar mecanismos para impedir manifestações discriminatórias, formais e informais nas universidades, inclusive homenagens a atores sociais que contribuíram para a subalternização de grupos sociais. 	Teve uma época que não tava tendo muito [transporte gratuito interno da universidade] direto para poder estar vindo para aula. Tudo bem que a gente tem a opção de vir a pé. Mas, para o meu caso, eu já vinha de outra cidade. Para eu estar chegando aqui numa aula às 7h, eu tenho que sair de casa 5h40min [...] Também acho que não [há igualdade] em questão de bolsa. No momento eu não tenho avaliação socioeconômica. Já tentei três vezes e a minha foi negada, sendo que eu me encaixo. Não entendi ainda o porquê (TALITA).

Fonte: Elaboração própria (2024), com base em Moreira e Naves (2022).

As dimensões dialogam com as descobertas da pesquisa na medida em que questões de desigualdade, pertencimento e relações entre teoria e prática são temas que permeiam as discussões sobre colonialidade e decolonialidade (Silva; Pereira, 2020), sendo cada dimensão, uma forma de repensar o ambiente universitário a partir de tais temas, para fomentar um saber decolonial.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, ancorada em uma perspectiva qualitativa e nas lentes teóricas da colonialidade e decolonialidade do saber, buscou identificar e descrever experiências vividas por estudantes que histórica e socialmente são considerados subalternizados no curso de graduação em Administração de uma universidade pública, analisando-as a partir da perspectiva da colonialidade do saber.

A descolonização é um processo amplo e multifacetado. Entende-se que tanto os dilemas da sociedade quanto as vias alternativas a tais dilemas são complexos e sistêmicos (Sayed; Kock; Motala, 2019; Capra; Luisi, 2020). Por isso, a pesquisa buscou, em cada momento e movimento de sua construção, caminhar em conformidade com uma postura decolonial.

O percurso metodológico foi traçado também de acordo com a lente teórica, se atentando à delicadeza em lidar com pessoas, que são o alicerce da pesquisa e da ciência como um todo, e em especial, por se tratar de pessoas subalternizadas, que carregam histórias complexas, dilemas e traumas que implicam em camadas extras de desafios em um ambiente de construção de saberes, mas que ainda é guiado por relações de colonialidade do saber. Acredita-se que a aplicação do questionário foi importante para uma aproximação inicial do ambiente, para observar um panorama e a pertinência do tema, que identificou entre as pessoas Outras, vivências marcadas por uma maior falta de sentido nos currículos e sentimentos de exclusão nos espaços da universidade, além de ter sido uma abertura para o contato próximo com essas pessoas em entrevistas que observaram as narrativas de suas trajetórias, que são marcadas por opressões e resistências, em âmbitos formais e informais dentro da universidade, conversando diretamente com o passado e condições prévias das pessoas.

Os resultados da pesquisa apontaram, para além de políticas não consolidadas de assistência estudantil, a predominância de iniciativas pontuais de descolonização. Os relatos mostraram manifestações de colonialidade e descolonização vindos da instituição, vindos das relações entre a instituição e os(as) estudantes, do poder de autonomia do corpo docente e também das relações entre os(as) estudantes. A composição irregular da origem dos fenômenos de colonialidade e decolonialidade condiz com a complexidade da vida humana e da sociedade (Sayed; Kock; Motala, 2019; Capra; Luisi, 2020).

Com a escuta atenta às histórias dessas pessoas, a pesquisa buscou sintetizar e compilar vias possíveis de agir dentro da descolonização universitária, articulando a lente teórica aos relatos, que demarcaram condições de subalternidade e também iluminando alternativas para a

descolonização, por meio do quadro com as dimensões da descolonização do saber e das universidades, que une conceito, ações e experiências confluentes. Pela escuta também foi possível identificar pontos que carecem de aprofundamento analítico, como investigar (tanto pela ótica do(a) estudante quanto pela ótica institucional) as condições específicas da universidade e do curso que favorecem a colonialidade e/ou decolonialidade do saber em relação aos métodos de ensino-aprendizagem, dentro e fora da sala de aula; aos pormenores dos currículos do curso de Administração; ao teor dos ambientes de aprendizagem extra sala de aula, como os projetos e núcleos de estudo e pesquisa. Essas investigações podem ser importantes para uma compreensão ampla das condições de colonialidade e decolonialidade do saber no curso de Administração da universidade federal, que, como todo fenômeno social, possui diversas raízes.

Para além, destaca-se os desafios enfrentados na construção da pesquisa, que, por se tratar de um projeto de médio/longo prazo, passa por transformações, tanto pessoais quanto do ambiente e condições da pesquisa. Pensar e pesquisar de maneira decolonial requer uma sensibilidade para com o mundo e as pessoas, sensibilidade que carrega significados e sentimentos, dilemas pessoais e científicos, visto a delicadeza de lidar com sujeitos Outros e a importância da auto empatia e auto cuidado diante do processo árduo de passar pela pós-graduação enquanto também um sujeito Outro.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. M.; FARIA, A. Em defesa da opção decolonial em administração/gestão. **Cadernos Ebape. br**, v. 15, p. 914-929, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/qCPMJCKSWD9BtFWmLmnDjds/?format=html>. Acesso em: 12 mai. 2023.

ACOSTA, A. **O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. São Paulo: Editora Elefante, 2019. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=XmH0DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=O+bem+viver:+uma+oportunidade+para+imaginar+outros+mundos&ots=safocckvU&sig=pLQ5W00KcDwA_DGyDop6EUG2v80&safe=strict#v=onepage&q=O%20bem%20viver%3A%20uma%20oportunidade%20para%20imaginar%20outros%20mundos&f=false. Acesso em: 12 mai. 2023.

ALBANO, E. O que significa, no Brasil, descolonizar a universidade. **OutrasPalavras**, [S. l.], p. 1, 19 set. 2022. Disponível em: <https://outraspalavras.net/movimentoserebeldias/o-que-significa-no-brasil-descolonizar-a-universidade/>. Acesso em: 23 dez. 2022.

AMARAL, I. G.; NAVES, F. O enfrentamento das opressões de gênero numa universidade pública: O papel dos coletivos na ótica do feminismo decolonial. **Revista Brasileira de Estudos Organizacionais**, v. 7, n. 1, p. 151-184, 2020. Disponível em: https://scholar.archive.org/work/5e6oelxo7fguhincdosc6bgbma/access/wayback/https://rbeo.mnuvens.com.br/rbeo/article/download/305/pdf_1. Acesso em: 12 mai. 2023.

ANDRADE, F. M. R. de.; NOGUEIRA, L. P. M.; DO COUTO NEVES, L.; RODRIGUES, M. P. M. Educação do Campo em giro decolonial: a experiência do Tempo Comunidade na Universidade Federal Fluminense (UFF). **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 4, p. 1-30, 2019. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/download/7178/16107>. Acesso em: 12 mai. 2023.

ARAÚJO, J. Novas regras da Lei de Cotas já estão em vigor. **Agência Senado**, p. 1, 14 nov. 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/audios/2023/11/novas-regras-da-lei-de-cotas-ja-estao-em-vigor#:~:text=A%20Lei%202014.723%2C%20de%202023,%C3%A0s%20vagas%20de%20ampla%20concorr%C3%Aancia>. Acesso em: 17 fev. 2024.

ASN NACIONAL. Dia da Micro e Pequena Empresa evidencia a importância dos empreendedores para o Brasil. **Agência Sebrae de Notícias**, [S. l.], p. 1, 14 out. 2022. Disponível em: <https://agenciasebrae.com.br/brasil-empendedor/dia-da-micro-e-pequena-empresa-evidencia-a-importancia-dos-empresendedores-para-o-brasil/>. Acesso em: 29 mai. 2023.

BALLESTRIN, L. M de A. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, p. 89-117, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhw/?lang=pt>. Acesso em: 12 mai. 2023.

BALLESTRIN, L. M. de A. Modernidade/Colonialidade sem “Imperialidade”? O elo perdido do giro decolonial. **Dados**, v. 60, p. 505-540, 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/dados/a/QmHJT46MsdGhdVDdYPtGrWN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 mai. 2023.

BANDEIRA, K. Número de novos cotistas nas universidades federais tem a maior queda em dez anos, aponta Inep. **O Globo**, [S. l.], p. 1, 23 out. 2023. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/noticia/2023/10/23/numero-de-novos-cotistas-nas-universidades-federais-tem-a-maior-queda-em-dez-anos-aponta-inep.ghtml>. Acesso em: 16 nov. 2023.

BASTOS, L. C. Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais—uma introdução ao estudo da narrativa. **Calidoscópio**, v. 3, n. 2, p. 74-87, 2005.

BASTOS, L. C.; BIAR, L. de A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 31, p. 97-126, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/Y8HLKnQRjQs8ZpdHjQY4fqH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 fev. 2024.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2022: Divulgação dos resultados**. Brasília, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em: 16 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.645. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura AfroBrasileira e Indígena”. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 2008.

BRASIL DEBATE. Brasil: a "meritocracia" desmentida pelos números. **OutrasMídias**, [S. l.], p. 1, 19 jun. 2018. Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/brasil-numeros-desmentem-meritocracia/>. Acesso em: 20 dez. 2022.

CAPRA, F.; LUISI, P. L. **The systems view of life: A unifying vision**. Cambridge University Press, 2014. Disponível em: <https://spring.capracourse.net/wp-content/uploads/2015/09/Introduction.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2023.

CAPRA, F.; LUISI, P. L. **Visão sistêmica da vida: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas**. Noa Iorque: Editora Cultrix, 2020. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=JT7NDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=Vis%C3%A3o+sist%C3%AAmica+da+vida:+uma+concep%C3%A7%C3%A3o+unificada+e+suas+implica%C3%A7%C3%B5es+filos%C3%B3ficas,+pol%C3%ADticas,+sociais+e+econ%C3%B4micas&ots=LQUPe-DQXE&sig=PcDwrlwIxFEenjNq8yXH3FSr5JRk>. Acesso em: 16 mai. 2023.

CARVALHO, J. J. de. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. *In*: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSSFOGUEL, R. (orgs.). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 79-106.

CEZIMBRA, E. Descolonizar as universidades para uma ecologia dos saberes. **Ecologia dos Saberes – Alfabetização e Descolonização Culturais**, [S. l.], p. 1, 2 jul. 2017. Disponível em: <https://educezimbra.wordpress.com/2017/07/02/descolonizar-as-universidades-para-uma-ecologia-dos-saberes/>. Acesso em: 23 dez. 2022.

COULON, A. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educação e Pesquisa**, v. 43, p. 1239-1250, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Y8zKhQs4W7NYgbCtzYRP4Tb/>. Acesso em: 9 dez. 2023.

COUTO, F. F.; CARRIERI, A. de P. Enrique Dussel e a filosofia da libertação nos estudos organizacionais. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 16, p. 631-641, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/P6YrN4PKRCBfHwxWQsxqrhR/?lang=pt>. Acesso em: 16 mai. 2023.

COUTO, F. F.; HONORATO, B. E. De F.; PÁDUA, A. de. The decolonizing future of organization studies. **Ephemera**, v. 21, n. 4, p. 57-88, 2021. Disponível em: https://www.academia.edu/download/79178014/The_decolonizing_future_of_organization_studies.pdf. Acesso em: 16 mai. 2023.

COUTO, F. F.; HONORATO, B. E. F.; SILVA, E. R. da. Organizações outras: diálogos entre a teoria da prática e a abordagem Decolonial de Dussel. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 23, p. 249-267, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/dwFjWN9YQTz9ywPnjQLNBFd/?format=html>. Acesso em: 16 mai. 2023.

CRUZ, A. Atividades de extensão passarão a ser obrigatórias no currículo dos cursos de graduação. **Jornal da USP**, [S. l.], p. 1, 14 fev. 2023. Disponível em: <https://jornal.usp.br/institucional/atividades-de-extensao-passarao-a-ser-obrigatorias-no-curriculo-dos-cursos-de-graduacao/>. Acesso em: 29 mai. 2023.

DA SILVA, R. O.; ANDRÉ, R. G.; WANDERLEY, S. E. D. P. V.; BAUER, A. P. M. Josué de Castro e a colonialidade do poder, do ser e do saber: uma contribuição para a opção decolonial em estudos organizacionais. **Sociedade, Contabilidade e Gestão**, v. 15, n. 1, p. 41-60, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/scg/article/viewFile/21599/pdf>. Acesso em: 16 mai. 2023.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**: polêmicas do nosso tempo. 9. ed. Campinas: Autores associados, 2008.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. 11. ed. Campinas: Papyrus, 2007.

DUSSEL, E. Europa, modernidad y eurocentrismo. *In*: LANDER, E. (ed.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. San Pablo: CLACSO, 2005.

ESCOBAR, A. **Encountering development: the making and unmaking of the Third World**. New Jersey: Princeton University Press, 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/download/56602004/Escobar_Arturo_Encountering_development_cap_1_al_3.pdf. Acesso em: 16 mai. 2023.

ESCOBAR A. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? *In*: LANDER, E. (coord.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso. p. 63-79, 2005. Disponível em: <https://core.ac.uk/outputs/35174090>. Acesso em: 16 mai. 2023.

ÉSTHER, A. B. Afinal, que universidade queremos? *In*: TORGAL, L. R. **Que universidade? Interrogações sobre os caminhos da universidade em Portugal e no Brasil**. Juiz de Fora, Lisboa: Editora UFJF/Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014. p. 239-243.

FILHO, V. C.; IPIRANGA, A. S. R.; FARIA, A. de A. (De)Colonialidade na Educação em Administração: Explorando Limites e Possibilidades. **AAPE EPAA**, [s. l.], v. 25, n. 47, p. 1-34, 2017. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/25151>. Acesso em: 21 mai. 2023.

FILHO, W. R. Trabalho degradante e jornadas exaustivas: crime e castigo nas relações de trabalho neo-escravistas. **Revista Direitos Fundamentais & Democracia**, v. 4, p. 1-25, 2008. Disponível em: <http://revistaeletronicardfd.unibrasil.com.br/index.php/rdfd/article/view/213>. Acesso em: 28 dez. 2023.

FLEURI, R. M. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. **Série-Estudos**, n. 37, p. 89-106, 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2318-19822014000100089&script=sci_abstract. Acesso em: 27 mai. 2023.

FONTENELE, Z. V.; CAVALCANTE, M. da P. Práticas docentes no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. **Educação e Pesquisa**, v. 46, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/FvVRWqm6VPnjPdQZH53qMdc/>. Acesso em: 13 jan. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogía del oprimido**. México: Siglo xxi, 2005.

GADOTTI, M. Extensão universitária: para quê?. **Instituto Paulo Freire**, v. 15, p. 1-18, 2017. Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf. Acesso em: 16 mai. 2023.

GODOI, M. S. de; SANTOS, M. A. dos. Dez anos da lei federal das cotas universitárias: avaliação de seus efeitos e propostas para sua renovação e aperfeiçoamento. **Revista de Informação Legislativa**, v. 58, n. 229, p. 11-35, 2021. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/58/229/ril_v58_n229_p11.pdf. Acesso em: 6 jan. 2024.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, p. 20-29, 1995. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 abr. 2024.

GODOY, A. S. Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa. **Gestão. org**, v. 3, n. 2, p. 80-89, 2005. Disponível em:

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7882368.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2024.

GOLDING, D.; KOPSICK, K. The colonial legacy in Cambridge Assessment literature syllabi. **Curriculum Perspectives**, v. 39, n. 1, p. 7-17, 2019. Disponível em:

<https://link.springer.com/article/10.1007/s41297-018-00062-0>. Acesso em: 16 mai. 2023.

GOMES, N. L. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, v. 33, n. 59, p. 435-454, 2021. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/journal/6733/673373992012/673373992012.pdf>. Acesso em 23 dez. 2023.

GONZALES, Z. K.; BAUM, C. Desdobrando a Teoria Ator-Rede: reagregando o social no trabalho de Bruno Latour. **Revista Polis e Psique**, v. 3, n. 1, p. 142, 2013. Disponível em:

<https://www.seer.ufrgs.br/PolisePsique/article/viewFile/36550/26493>. Acesso em: 16 mai. 2023.

GONZALEZ, L. M.; BERRÍO, S. E. C.; CUELLO, Y. I. L. Sustainable Development: Criticism of the Western Civilization Model/Desarrollo sostenible: Crítica al modelo de civilización occidental. **Revista de Filosofia (Venezuela)**, v. 38, n. 2, p. 55-73, 2021.

Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8013252>. Acesso em: 16 mai. 2023.

GROSGOUEL, R. Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmoderna descolonial. **Contemporânea-Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 2, n. 2, p. 337-337, 2012. Disponível em:

<https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/download/86/51>. Acesso em: 15 fev. 2024.

GROSGOUEL, R. The structure of knowledge in westernised universities: Epistemic racism/sexism and the four genocides/epistemicides. **Human Architecture: Journal of the sociology of self-knowledge**, v. 1, n. 1, p. 73-90, 2013. Disponível em:

https://www.niwrc.org/sites/default/files/images/resource/2%20The%20Structure%20of%20Knowledge%20in%20Westernized%20Universities_%20Epistemic.pdf. Acesso em: 16 mai. 2023.

GUERRA, Y. A. D. Expressões do pragmatismo no Serviço Social: reflexões preliminares. **Revista Katálysis**, v. 16, p. 39-49, 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rk/a/YC4WByMy9S8rWF7qwRZff8y/>. Acesso em: 28 nov. 2023.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?.

Psicologia: teoria e pesquisa, v. 22, p. 201-209, 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ptp/a/HMpC4d5cbXsdt6RqbrmZk3J/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 mai. 2023.

HAESBAERT, R. Do corpo-território ao território-corpo (da terra): contribuições decoloniais. **GEOgraphia**, v. 22, n. 48, p. 75-90, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/43100>. Acesso em: 14 nov. 2023.

HARDING, S.; MENDOZA, B. Latin American decolonial feminist philosophy of knowledge production. *In*: CRASNOW, S.; INTEMANN, K. **The Routledge Handbook of Feminist Philosophy of Science**. New York: Routledge, 2021. cap. 8, p. 104-116.

HLENGWA, D. C. Infusion of indigenous knowledge into the teaching of ecotourism entrepreneurship. **African Journal of Hospitality, Tourism and Leisure**, v. 8, n. 4, p. 1-13, 2019. Disponível em: https://www.ajhtl.com/uploads/7/1/6/3/7163688/article_7_vol_8_4__2019_dut.pdf. Acesso em: 19 mai. 2023.

HOPPERS, C. O.; RICHARDS, H. **Rethinking Thinking: Modernity's "Other" and the Transformation of the University**. v. Taproot Series I. Pretoria: University of South Africa, 2011.

HUDLEY, A. H. C.; MALLINSON, C.; BERRY-MCCREA, E. L.; MUWWAKKIL, J. Empowering African-American student voices in college. *In*: KIBLER, A.; VALDÉS, G.; WALQUI, A. **Reconceptualizing the Role of Critical Dialogue in American Classrooms**. Routledge, 2020. p. 157-184. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780429330667-7/empowering-african-american-student-voices-college-anne-charity-hudley-christine-mallinson-erin-berry-mccrea-jamaal-muwwakkil>. Acesso em: 19 mai. 2023.

INCLUSÃO e diversidade. Direção: Daniel Salaroli. Produção: Peripécia Filmes. Fotografia de Chica San Martin e Leo Praça. [S. l.]: Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), 2019. Disponível em: <https://outraspalavras.net/videos/contra-injusticas-uma-possivel-universidade-aberta/>. Acesso em: 4 jan. 2023.

JÚNIOR, E. R.; REIS, A. L. N.; COSTA, V. F. de S.; SANTOS, Y. A. dos. Relações interpessoais e sua influência na satisfação dos acadêmicos. **Revista de Gestão e Secretariado (Management and Administrative Professional Review)**, v. 9, n. 3, p. 206-228, 2018. Disponível em: <https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/807-3258>. Acesso em: 30 dez. 2023.

KOCH, A.; BRIERLEY, C.; MASLIN, M. M.; LEWIS, S. L. Earth system impacts of the European arrival and Great Dying in the Americas after 1492. **Quaternary Science Reviews**, v. 207, p. 13-36, 2019. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0277379118307261>. Acesso em: 19 mai. 2023.

LANDER, E. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 21-53. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/35158736.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2023.

LE GRANGE, L. The curriculum case for decolonisation. *In*: JANSEN, J. D. (ed.) **Decolonisation in Universities: The politics of knowledge**, 2019. p. 29-48. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt->

BR&lr=&id=efWADwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA29&dq=The+curriculum+case+for+decolonisation&ots=3FkJxIt4r2&sig=2q55sjOGFiVDFw3UhCds1DcrAn4. Acesso em: 19 mai. 2023.

LEITE, J. L. **Práticas interdisciplinares em currículo de letramento digital: conexão entre vida e trabalho**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/22308>. Acesso em: 14 jan. 2024.

LIMA, R. K. de. **Professor fala sobre ciclo de debates abordando desigualdades**. Empresa Brasil de Comunicação: [s. n.], 2023. Disponível em: <https://radios.ebc.com.br/revista-rio/2023/11/professor-fala-sobre-ciclo-de-debates-abordando-desigualdades>. Acesso em: 2 dez. 2023.

LOUREDO, F.; OLIVEIRA, T. Administração desnordeada? Uma revisão sistemática sobre a perspectiva decolonial e os estudos em organizações. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 2, p. 1-15, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/25378/22345>. Acesso em: 19 mai. 2023.

LOURENÇO, C. D. da S. Formação ou instrução: reflexões sobre qualidade no ensino superior de Administração. **RACE: Revista de Administração, Contabilidade e Economia**, Ed. Especial ANPAD, v. 12, n. 3, p. 81-120, 2013. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5160907.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2023.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014. Disponível em: Acesso em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755/28577>. 19 mai. 2023.

MACHADO, D.; COSTA, M. L. W.; DUTRA, D. Outras Epistemologias para os Estudos de Gênero: feminismos, interseccionalidade e divisão sexual do trabalho em debate a partir da América Latina. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v. 12, n. 3, p. 229-248, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/20997>. Acesso em: 28 nov. 2023.

MAGALHÃES, J. A. R.; LOPES, R. de A. L. Pós-colonialismo, descolonialidade e marxismo: um mapeamento das relações entre os aportes filosóficos do novo constitucionalismo latino-americano. **Curso Novo Constitucionalismo Latino-Americano**, Programa de Mestrado da Faculdade Nacional de Direito, p. 1-18, 2014. Disponível em: <http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=a364e18ae6f4ed11>. Acesso em: 28 nov. 2023.

MAGNANI, J. G. C. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 17, p. 11-29, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/KKxt4zRfvVWbkbgsfQD7ytJ/?lang=pt>. Acesso em: 19 mai. 2023.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. **El giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**, p. 127-167, 2007. Disponível em: <http://ww.decolonialtranslation.com/espanol/maldonado-colonialidad-del-ser.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2023.

MAMDANI, M. Descolonizando as universidades. **Ayé: Revista de Antropologia**, ed. esp. 3, p. 85-105, 2022. Disponível em: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/Antropologia/article/view/1010/673>. Acesso em: 19 mai. 2023.

MANGUEIRA, A. B. da C. A contribuição do pensamento decolonial para o ensino básico e o acadêmico brasileiro: desafios e perspectivas. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL: AMÉRICA LATINA: RESGATAR A DEMOCRACIA. REPENSAR A INTEGRAÇÃO*, 17., 2019, Foz do Iguaçu. **Anais [...]**; Foz do Iguaçu: FoMerco, 2019, p. 1-17 Disponível em: https://www.congresso2019.fomerco.com.br/resources/anais/9/fomerco2019/1570034253_ARQUIVO_e1bfb831ab506982de342d0b73fb4af5.pdf. Acesso em: 21 mai. 2023.

MARINGONI, G. O destino dos negros após a Abolição. **Revista desafios do desenvolvimento**, v. 8, n. 70, p. 1, 2011. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2673%3Acatid%3D28. Acesso em: 24 mai. 2024.

MARIUZZO, P. Novas cores e contornos na Universidade - o perfil do estudante universitário brasileiro: país avança na inclusão de estudantes no ensino superior, mas políticas públicas precisam de aperfeiçoamentos, especialmente as de permanência. **Ciência e Cultura**, v. 75, n. 1, p. 1-6, 2023. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252023000100012&script=sci_arttext. Acesso em: 20 nov. 2023.

MARQUES, P. B.; CASTANHO, M. I. S. O que é a escola a partir do sentido construído por alunos. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, p. 23-33, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/cFhY4m7NZp6Q3YCCxgtMkcb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 mai. 2023.

MARQUES, V.; SATRIANO, C. R.; SILVA, E. L. Análise Narrativa Dialógica Emancipatória em diálogo com Análise narrativa, de conteúdo e de discurso. **Revista Valore**, v. 5, p. 5-21, 2020. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/download/398/302>. Acesso em: 18 fev. 2024.

MARTINS, S. E. S. de O.; BAGNATO, M. J.; GÓMEZ, A. V. Dossiê “Inclusão, diversidade e diferença no ensino superior”: Monográfico “Inclusión, diversidad y diferencia en la educación superior”. **Revista Cocar**, n. 13, p. 1-18, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5347/2395>. Acesso em: 21 mai. 2023.

MCLEOD, S. Maslow's hierarchy of needs. **Simply psychology**, v. 1, n. 1-18, p. 1-16, 2007. Disponível em: <https://canadacollege.edu/dreamers/docs/Maslows-Hierarchy-of-Needs.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2023.

MENESES, M. P. Os sentidos da descolonização: uma análise a partir de Moçambique. **Opsis**, v. 16, n. 1, p. 26-44, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/Opsis/article/download/36904/21504>. Acesso em: 21 mai. 2023.

MIGNOLO, W. D.; WALSH, C. E. **On decoloniality: Concepts, analytics, praxis**. Durham: Duke University Press, 2018. Disponível em: <https://www.dukeupress.edu/on->

decoloniality?utm_source=blog&utm_medium=blog%20post&utm_content=b-OnDecolonialitySeries_Jun18. Acesso em: 21 mai. 2023.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 21 mai. 2023.

MINAYO, M. C. de S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 5, n. 7, p. 1-12, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Maria-Minayo/publication/315756131_AMOSTRAGEM_E_SATURACAO_EM_PESQUISA_QUALITATIVA_CONSENSOS_E_CONTROVERSIAS_SAMPLING_AND_SATURATION_IN_QUALITATIVE_RESEARCH_CONSENSUSES_AND_CONTROVERSIAS/links/58e25be74585153bfe9f5134/AMOSTRAGEM-E-SATURACAO-EM-PESQUISA-QUALITATIVA-CONSENSOS-E-CONTROVERSIAS-SAMPLING-AND-SATURATION-IN-QUALITATIVE-RESEARCH-CONSENSUSES-AND-CONTROVERSIAS.pdf. Acesso em: 25 nov. 2023.

MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS E DA CIDADANIA. Sancionada pelo presidente Lula, nova Lei de Cotas amplia vagas nas universidades públicas. **Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania**, [s. l.], p. 1, 16 nov. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/novembro/sancionada-pelo-presidente-lula-nova-lei-de-cotas-amplia-vagas-nas-universidades-publicas#:~:text=Entre%20os%20aprimoramentos%20da%20nova,afirmativas%20para%20a%20p%C3%B3s%20gradua%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 16 nov. 2023.

MORÉ, C. L. O. O. A “entrevista em profundidade” ou “semiestruturada”, no contexto da saúde. **Investigação Qualitativa em Ciências Sociais**, [s. l.], v. 3, p. 126-131, 2015. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/download/158/154>. Acesso em: 29 mai. 2023.

MOREIRA, T. L.; NAVES, F. Descolonização do saber e a complexidade sociopolítica das universidades públicas brasileiras. In: ENCONTRO DA ANPAD - ENANPAD, 47., 2023, São Paulo. **Anais eletrônicos [...]** São Paulo: ANPAD, 2023. p. 1-21. Disponível em: https://anpad.com.br/pt_br/article_search/?search%5Bq%5D=Tales+Lemos&search%5Bsubmit%5D=#view. Acesso em: 10 jan. 2024.

MOREIRA, T. L.; VALADÃO, J. de A. D. Pós-desenvolvimento, Pós-colonialismo e Decolonialismo: divergências e convergências entre os paradigmas a partir de uma revisão integrativa. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, 9., 2022, São Paulo. **Anais eletrônicos [...]** São Paulo: SBAP, 2022. p. 1-16. Disponível em: <https://sbap.org.br/ebap/index.php/home/article/view/720/332>. Acesso em: 21 mai. 2023.

MORONI, J. Fake news e colonialidade de mentes: considerações via paradigma da complexidade. **Perspectiva Filosófica**, v. 48, n. 1, p. 387-426, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Juliana-Moroni/publication/350851505_FAKE_NEWS_E_COLONIALIDADE_DE_MENTES_CONSIDERACOES_VIA_PARADIGMA_DA_COMPLEXIDADE_Fake_News_and_coloniality_of_minds_considerations_through_the_paradigm_of_complexity/links/6076390092851cb4a9

dc166f/FAKE-NEWS-E-COLONIALIDADE-DE-MENTES-CONSIDERACOES-VIA-PARADIGMA-DA-COMPLEXIDADE-Fake-News-and-coloniality-of-minds-considerations-through-the-paradigm-of-complexity.pdf. Acesso em: 21 mai. 2023.

MURADAS, D.; PEREIRA, F. S. M. Decolonialidade do saber e direito do trabalho brasileiro: sujeições interseccionais contemporâneas. **Revista Direito e Práxis**, v. 9, p. 2117-2142, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdp/a/pg95kcBhyQTgcTPVFbMwCfR/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 15 nov. 2023.

NASCIMENTO, A. C.; VIEIRA, C. M. N.; LANDA, B. dos S. Experiências interculturais na universidade: a presença dos indígenas e as contribuições à Lei nº 11.645/08. **Cadernos Cedex**, v. 39, p. 397-416, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/5KTZZqkpwkdPkgLCFySyktt/?lang=pt>. Acesso em: 21 mai. 2023.

NEVES, C. R. das; ALMEIDA, A. C. de. A identidade do “Outro” colonizado à luz das reflexões dos estudos Pós-Coloniais. **Em Tempo de Histórias**, n. 20, p. 123-135, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/emtempos/article/download/19862/18309>. Acesso em: 21 mai. 2023.

NEWPORT, C. **Digital minimalism: Choosing a focused life in a noisy world**. Westminster: Penguin, 2019.

NICOLINI, A. Qual será o futuro das fábricas de administradores?. **Revista de Administração de Empresas**, v. 43, p. 44-54, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/pfbptvyNg6HGbWWrwzVBsKp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mai. 2023.

NOGUEIRA, M. das D. P. **A participação da extensão universitária no processo de descolonização do pensamento e valorização dos saberes na américa latina**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação - UFMG, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/30545/1/Tese%20-%20vers%C3%A3o%20final-15-08-2019%20-%20NSS-%20pdf.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2023.

OLIVEIRA, A. L. de; LOURENÇO, C. D. da S.; CASTRO, C. C. Ensino de administração nos EUA e no Brasil: uma análise histórica. **Revista Pretexto**, v. 16, n. 1, p. 11-22, 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5094534.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2023.

OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, v. 26, n. 01, p. 15-40, 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/v26n01/v26n01a02.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2023.

OUTRAS PALAVRAS. Para reabrir debate sobre o papel da Universidade. **OutrasMídias**, p. 1, 15 mai. 2015. Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/para-reabrir-debate-sobre-o-papel-da-universidade/>. Acesso em: 4 jan. 2023.

OXFORD LANGUAGES. **Dicionário de português da Google**. [S. l.], c2024. Disponível em: <https://languages.oup.com/>. Acesso em: 15 fev. 2024.

PEDUZZI, P. Mapa do Ensino Superior aponta maioria feminina e branca. **Agência Brasil**, p. 1, 21 mai. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-05/mapa-do-ensino-superior-aponta-para-maioria-feminina-e-branca>. Acesso em: 23 dez. 2023.

PFEIL, F. M. C.; ZAMORA, M. H. R. N. Psicologia escolar e persistências do colonialismo no cotidiano educacional. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 25, p. 1-8, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/38dYwBNGcLLzftRQd9s5PrS/>. Acesso em: 10 mai. 2023.

PIMENTEL, S. K.; MENEZES, P. D. R. de. A Teia dos Povos e a universidade: agroecologia, saberes tradicionais insurgentes e descolonização epistêmica. **Ambiente & Sociedade**, v. 25, p. 1-18, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/CSFqgktBFfzZjMxXNZb8sDd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mai. 2023.

PUCRS. Cursos da PUCRS unem aprendizagem e impacto social na área da saúde. **Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)**, p. 1, 8 set. 2023. Disponível em: <https://www.pucrs.br/blog/cursos-area-saude/>. Acesso em: 2 mar. 2024.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (coord.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p.107-130.

QUINTERO, P.; FIGUEIRA, P.; ELIZALDE, P. C. Uma breve história dos estudos decoloniais. **São Paulo: MASP Afterall**, 2019. Disponível em: <https://assets.masp.org.br/uploads/temp/temp-QE1LhobgtE4MbKZhc8Jv.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2023.

REIS, D. dos S. A colonialidade do saber: perspectivas decoloniais para repensar a univers(al)idade. **Educação & Sociedade**, v. 43, p. 1-12, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/V4NXjqDTzVTkVLRXQyDfdyQ/?lang=pt>. Acesso em: 7 fev. 2023.

RENNER, J. S.; GOMES, G. Diversidade nas organizações: da ação afirmativa para o processo de gestão. **Conhecimento & Diversidade**, v. 12, n. 27, p. 27-38, 2020. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/viewFile/6705/pdf. Acesso em: 7 fev. 2023.

REZENDE, A. F.; MAFRA, F. L. N.; PEREIRA, J. J. Black entrepreneurship and ethnic beauty salons: possibilities for resistance in the social (re) construction of black identity. **Organizações & Sociedade**, v. 25, p. 589-609, 2018.

RIBEIRO, E. M. B. de A.; PEIXOTO, A. de L. A.; BASTOS, A. V. B. Interação entre estudantes cotistas e não cotistas e sua influência na integração social e desempenho acadêmico na universidade. **Estudos de Psicologia**, v. 22, n. 4, p. 401-411, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/261/26157045007.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2024.

- RIBEIRO, S. dos S.; GIRALDI, P. M.; CASSIANI, S. “As Não Ausentes”: Olhar Interseccional Para A Ecologia De Saberes. **Revista Fórum Identidades**, ano 13, v. 30, n. 1, p. 131-150, 2019. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/13506>. Acesso em: 15 nov. 2023.
- RINALDI, P. N. The Age of Transition: Postdevelopment and North-South Synergies. **Latin American Perspectives**, p. 237-296, 2021. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0094582X211060381>. Acesso em: 7 fev. 2023.
- RODRIGUES, M. D.; SILVESTRE, V. P. V. Interculturalidade crítica e educação linguística: problematizando (des) invenções. **Cadernos de gênero e diversidade**, v. 6, n. 3, p. 407-429, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/download/38340/24069>. Acesso em: 6 jan. 2024.
- ROSSATO, E. A. Da meritocracia clássica à meritocracia social. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 22, n. 234, p. 231-242, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/download/62416/751375154099>. Acesso em: 7 fev. 2023.
- SALMELA-ARO, K.; KIURU, N.; LESKINEN, E.; NURMI, J. E. School burnout inventory (SBI) reliability and validity. **European journal of psychological assessment**, v. 25, n. 1, p. 48-57, 2009. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/buy/2009-02005-006>. Acesso em: 7 fev. 2023.
- SALVATO, M. A.; FERREIRA, P. C. G.; DUARTE, A. J. M. O impacto da escolaridade sobre a distribuição de renda. **Estudos Econômicos (São Paulo)**, v. 40, p. 753-791, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ee/a/LKVPvzm7PdJcbqF7PxyY5dsq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 fev. 2023.
- SAMPAIO, H. L. Desigualdade regional na oferta de educação superior no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 33, n. 2, p. 335-356, 2016.
- SANTOS, A. A. A. dos. POLYDORO, S. A.; SCORTEGAGNA, S. A.; LINDEN, M. S. S. Integração ao ensino superior e satisfação acadêmica em universitários. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 33, p. 780-793, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/qF9KKY4hWRSy4fg3VKrt5jG/>. Acesso em: 14 jan. 2024.
- SANTOS, B. de S. Boaventura: A universidade pós-pandêmica. **OutrasPalavras**, [S. l.], p. 1, 2 jul. 2020. Disponível em: <https://outraspalavras.net/alemdamercadoria/boaventura-a-universidade-pos-pandemica/>. Acesso em: 2 jan. 2023.
- SANTOS, B. de S. Boaventura: Descolonizar o saber e o poder. **OutrasPalavras**, [S. l.], p. 6, 18 jul. 2019. Disponível em: <https://outraspalavras.net/crise-civilizatoria/descolonizar-o-saber-e-o-poder/>. Acesso em: 3 jan. 2023.
- SANTOS, B. de S. **Epistemologies of the South: Justice against epistemicide**. New York: Routledge, 2015. Disponível em:

<https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315634876/epistemologies-south-boaventura-de-sousa-santos>. Acesso em: 7 fev. 2023.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP**, n. 79, p. 71-94, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc/?format=html>. Acesso em: 7 fev. 2023.

SANTOS, F. V. da S. **Diversidade e descolonização do currículo do ensino superior**: Diálogos Brasil e Estados Unidos. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, UFSCar, São Carlos, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/10246/dissertacao_Fernanda_Santos.pdf?sequence=4. Acesso em: 7 fev. 2023.

SANTOS, H. S.; PINHO, J. Q. de; OTAVIANO, R. A. P. Um estudo da relação hierárquica entre professor-aluno estabelecida em sala de aula. **Revista Inova Ciência & Tecnologia/Innovative Science & Technology Journal**, v. 7, p. 1-9, 2021. Disponível em: <https://periodicos.iftm.edu.br/index.php/inoва/article/view/1121>. Acesso em: 2 dez. 2023.

SAYED, Y.; KOCK, T. de.; MOTALA, S. Between higher and basic education in South Africa: What does decolonisation mean for teacher education?. *In*: JANSEN, J. D. (ed.) **Decolonisation in Universities: The politics of knowledge**, 2019. p. 155-80. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=efWADwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA155&dq=Between+higher+and+basic+education+in+South+Africa:+What+does+decolonisation+mean+for+teacher+education&ots=3FkJxIt6u7&sig=uVeXih_HtBz2odrgOEILDv7gaQ. Acesso em: 7 fev. 2023.

SERRA, F. A. R.; FERREIRA, M. P.; SCAFUTO, I. C. Why is academia sometimes detached from firms' problems? The unattractiveness of research on organizational decline. **BAR-Brazilian Administration Review**, v. 17, n. 14, p. 1-31, 2021. Disponível em: <https://bar.anpad.org.br/index.php/bar/article/view/506/428>. Acesso em: 7 fev. 2023.

SILVA, D. S. da; NUNES, J. M. G. Diversidade e Inclusão no Ensino Superior: Um Estudo Sobre o Posicionamento de Mercado de IES Privadas a Partir da Percepção dos Gestores Educacionais. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 45., 2021, **Anais eletrônicos [...]** Maringá: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2021. Disponível em: https://ebape.fgv.br/sites/ebape.fgv.br/files/paginas/out/21/artigo_enanpad_diversidade_e_inclusao_no_ensino_superior_privado.pdf. Acesso em: 5 fev. 2023.

SILVA, Í. da; DIAS, P. K.; SANTOS, E. C. dos. Gestão, história decolonial e literatura: Macunaíma como personagem antropofágico para (re) pensarmos a crítica nos Estudos Organizacionais. **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa**, v. 20, n. 4, p. 683-714, 2021. Disponível em: <http://www.periodicosibepes.org.br/index.php/recadm/article/viewFile/3408/1146>. Acesso em: 5 fev. 2023.

SILVA, L. de J. de S.; MONTEIRO, M. de A.; BRAGA, L. R. F.; MIRANDA, T. N. de O. Uma perspectiva decolonial na abordagem da construção da resistência e mobilização das comunidades de Juruti Velho em face do advento da ALCOA em seu território, estado do

Pará, Amazônia, Brasil. **Nova Revista Amazônica**, v. 3, ed. 3, p. 167-187, 2020. Disponível em: <https://www.alice.cnptia.embrapa.br/bitstream/doc/1132064/1/9634-31445-1-SM.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2023.

SILVA, L. R. **Carreiras de mulheres negras em profissões produzidas como imperiais: uma análise interseccional**. 2022. Dissertação (Mestrado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2022.

SILVA, N. M. C. da. Universidade no Brasil: colonialismo, colonialidade e descolonização numa perspectiva negra. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 3, n. 3, p. 233-257, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/viewFile/29814/23115>. Acesso em: 5 fev. 2023.

SILVA, V. F.; WANDERLEY, S. Aproximações entre a metodologia da investigação temática e a abordagem decolonial: uma proposta para a área dos Estudos Organizacionais. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 20, n. 4, p. 514-526, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/Ckxv6CH95mQz39ZchVxJBBD/>. Acesso em: 5 fev. 2023.

SILVA, V. R. da.; PEREIRA, M. C. de B. Das colonialidades à emergência de um novo paradigma no Semiárido brasileiro desde as racionalidades camponesas: um caminho para além do desenvolvimento?. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, v. 55, p. 358-380, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/made/article/download/73408/42388>. Acesso em: 5 fev. 2023.

SOARES, A. B.; GOMES, G.; MAIA, F. A.; GOMES, C. A. O.; MONTEIRO, M. C. Relações interpessoais na universidade: o que pensam estudantes da graduação em Psicologia?. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 7, n. 1, p. 56-76, 2016. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/eip/article/view/23794>. Acesso em: 30 dez. 2023.

SOUDIEN, C. Testing Transgressive Thinking:: The ‘Learning Through Enlargement’ Initiative at UNISA. In: JANSEN, J. D. **Decolonisation in Universities, The politics of knowledge**. 2019, p. 136-54. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=DgKiDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT225&dq=Testing+Transgressive+Thinking&ots=i2oFoop9H&sig=69NZA_pMS3Vi_pBKq-nWRjNd__E#v=onepage&q=Testing%20Transgressive%20Thinking&f=false. Acesso em: 5 fev. 2023.

SOUSA, H. de; BARDAGI, M. P.; NUNES, C. H. S. da S. Autoeficácia na formação superior e vivências de universitários cotistas e não cotistas. **Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment**, v. 12, n. 2, p. 253-261, 2013. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5116477.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2024.

SOUZA, D. L. de; ZAMBALDE, A. L. Desenvolvimento de competências e ambiente acadêmico: um estudo em cursos de Administração de Minas Gerais, Brasil. **Revista de Administração (São Paulo)**, v. 50, n. 3, p. 338-352, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rausp/a/sBJMLTtfsFVKFSdSgMbWzbT/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 fev. 2023.

SOUZA, L. L. F. de; GERHARD, F.; BRITO, E. P. Z. Desafios na formação de profissionais em Administração no Brasil. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 19, n. 1, p. 1-31, 2018.

Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5335/533556821009/533556821009.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2023.

TAÑO, D.; TORKOMIAN, A. L. V. Isomorfismo mimético no cinema brasileiro: o modelo norte-americano de governança e a frustração da indústria nacional. **Comunicação, Mídia e Consumo**, v. 17, n. 49, p. 367-388, 2020. Disponível em: <https://search.proquest.com/openview/5731e7dd884bd00ab3c009e5e9e76228/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2046361>. Acesso em: 1 fev. 2023.

TOLEDO, D. G. C. de. Aspectos históricos e conceituais da dependência tecnológica da América Latina sob o novo neocolonialismo. **OIKOS (Rio de Janeiro)**, v. 18, n. 3, p. 41-56, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/oikos/article/view/52017>. Acesso em: 1 fev. 2023.

UFMG. UFMG caminha rumo à descolonização, avalia Boaventura de Sousa Santos em conferência. **Universidade Federal de Minas Gerais**, [S. l.], p. 1, 25 abr. 2017. Disponível em: <https://www.ufmg.br/90anos/ufmg-caminha-rumo-a-descolonizacao-avalia-boaventura-de-sousa-santos-em-conferencia/>. Acesso em: 30 dez. 2022.

UFRP. Política de Cotas completa 10 anos de transformação social pela educação. **Universidade Federal Rural de Pernambuco**, [S. l.], p. 1, 29 ago. 2022. Disponível em: <https://ufrpe.br/br/content/pol%C3%ADtica-de-cotas-completa-10-anos-de-transforma%C3%A7%C3%A3o-social-pela-educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 10 dez. 2023.

VASALAMPI, K.; SALMELA-ARO, K.; NURMI, J. E. Adolescents' self-concordance, school engagement, and burnout predict their educational trajectories. **European psychologist**, v. 14, n. 4, p. 332-341, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Jari-Erik-Nurmi/publication/228662453_Adolescents'_Self-Concordance_School_Engagement_and_Burnout_Predict_Their_Educational_Trajectories1/links/0f31753be8e90d497b000000/Adolescents-Self-Concordance-School-Engagement-and-Burnout-Predict-Their-Educational-Trajectories1.pdf. Acesso em: 1 fev. 2023.

VIANA, E. F. C.; MESQUITA, P. C. M. D. de. Perfil dos estudantes de diferentes cursos universitários. In: Congresso Nacional De Educação, 6., 2019, Fortaleza. **Anais eletrônicos** [...]. Fortaleza: CONEDU, 2019. p. 1-12. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA4_ID10960_15082019115904.pdf. Acesso em: 31 jul. 2023.

VIEIRA, V. M. S. de A.; TORRENTÉ, M. de O. N. de. Saúde mental e interseccionalidade entre estudantes em uma universidade pública brasileira. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 26, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/6RPNvjyCvgjmZjMgvSDDpZq/>. Acesso em: 17 fev. 2024.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>. Acesso em: 17 dez. 2023.

VITTI, G. S. Capital, colonialidade e extrativismo: notas sobre as práticas territoriais de poder no setor mineral. **Geographia Opportuno Tempore**, v. 5, n. 1, p. 117-133, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Gustavo-Schiavinatto-Vitti/publication/345343518_CAPITAL_COLONIALIDADE_E_EXTRATIVISMO_NOTAS_SOBRE_AS_PRATICAS_TERRITORIAIS_DE_PODER_NO_SETOR_MINERAL/links/5fa447c0458515157becb223/CAPITAL-COLONIALIDADE-E-EXTRATIVISMO-NOTAS-SOBRE-AS-PRATICAS-TERRITORIAIS-DE-PODER-NO-SETOR-MINERAL.pdf. Acesso em: 1 fev. 2023.

WALSH, C. Interculturalidad, plurinacionalidad y Decolonialidad: las insurgencias políticoepistémicas de refundar el Estado. **Tabula rasa**, n. 9, p. 131-152, 2008. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892008000200009. Acesso em: 1 fev. 2023.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

WANDERLEY, L. E. W. Educação para a cidadania. **HORIZONTE-Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião**, v. 2, n. 4, p. 127-136, 2004. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/download/586/615>. Acesso em: 8 jan. 2024.

WANDERLEY, S. E. de P. V.; BAUER, A. P. M. Aliança para o Progresso, Geopolítica do conhecimento e o Ensino de Administração no Brasil: o caso CEPAL. In: CONGRESSO NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE-ADCONT, 10., 2019, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ADCONT, 2019. p. 1-15. Disponível em: <http://www.adcont.net/index.php/adcont/adcont2019/paper/viewFile/3428/1033>. Acesso em: 1 fev. 2023.

ZAMPERETTI, M. P. Artes visuais e ensino remoto:: paroxismo nas interações em tempos de pandemia. **Palíndromo**, v. 13, n. 29, p. 37-53, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/download/18977/12714>. Acesso em: 8 mar. 2024.

APÊNDICE A – Roteiro das entrevistas

Primeira parte - questões de identificação:

- 1 - Qual é a sua idade?
- 2 - Qual é a sua raça?
- 3 - Qual é o seu gênero?
- 4 - Qual é a sua sexualidade?
- 5 - Você mora em qual cidade?
- 6 - Você é natural de qual cidade?
- 7 - Em qual período do curso você está?
- 8 - Qual foi a sua forma de ingresso na universidade?

Segunda parte - sobre as experiências:

- 1 - Fale um pouco sobre você. O que gosta de fazer, talentos, suas motivações, o que é importante pra você.
- 2 - Você sente que a universidade leva em consideração, valoriza essa pessoa, essas coisas que você gosta e que você é?
- 3 - Conte como foi o acesso à universidade? Por que escolheu o curso? Como foi a chegada, a adaptação no início? Foi como esperava? Me conte se foi diferente, se houve alguma surpresa e o que marcou.
- 4 - Conte sobre o que você acha que a universidade pode te proporcionar, sobre o que você espera da universidade.
- 5 - Conte sobre como tem sido sua vida o que mudou (em relacionamentos, pensamentos, idéias, desejos etc) depois que entrou na universidade.
- 6 - Pela sua experiência, a universidade oferece oportunidades iguais para todos os grupos? Conte sobre alguma ou algumas vezes que você teve contato com debates sobre algum tipo de desigualdade na universidade. Como ficou sabendo desse debate? Ou se foi em sala de aula,

como foi a experiência, o assunto e etc? Se foi diretamente com você, como ou o que te ajudou a enfrentar essa situação?

7 - Você sente que os conteúdos do curso dialogam, fazem sentido com sua vida (dentro e fora da universidade)?

8 - Você se sente com autonomia no seu processo de formação? Se sim, conte um pouco sobre como você constrói essa autonomia.

9 - Você acha que tem papel ativo no seu processo de formação? Se sim, conte um pouco sobre essa experiência.

10 - Em quais espaços você sente que está realmente construindo um aprendizado?

11 - O que você sente que está realmente construindo como aprendizado?

12 - Você faz parte de algum grupo, coletivo, espaço, organização que é importante no seu processo de formação (dentro ou fora da universidade)? Se sim, você pode contar um pouco sobre sua experiência?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: **Colonialidade e decolonialidade do saber na universidade pública: experiências de estudantes de graduação em administração**

1) Introdução

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de mestrado “**Colonialidade e decolonialidade do saber na universidade pública: experiências de estudantes de graduação em administração**”. Se decidir participar, é importante que você leia as informações contidas neste documento, que detalham o estudo e o seu papel nele. Você foi selecionado(a) em virtude de possuir características de interesse desta pesquisa. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com os pesquisadores. É preciso entender a natureza e os riscos da sua participação e dar o seu consentimento livre e esclarecido por escrito.

2) Objetivo

O objetivo desta pesquisa é identificar e descrever experiências vividas por estudantes que histórica e socialmente são considerados subalternizados no curso de graduação em Administração de uma universidade pública, analisando-as a partir da perspectiva da colonialidade do saber.

3) Procedimentos do Estudo

Se concordar em participar deste estudo, você será solicitado(a) a participar de uma entrevista semiestruturada e responder perguntas colocadas pelos pesquisadores na entrevista. A entrevista será agendada conforme sua disponibilidade e realizada presencialmente. Ela será gravada para posterior transcrição e análise. A sua identificação (respondente) será sempre preservada.

4) Riscos e desconfortos

Você poderá ter receio de que alguma informação fornecida aos pesquisadores seja negativamente interpretada, e que por isso sua posição seja ameaçada. De nenhuma forma os pesquisadores possibilitarão a identificação dos(as) respondentes, nem repassarão informações

obtidas durante a entrevista de forma aleatória. Nosso objetivo não é julgar você ou suas opiniões, mas tão somente analisar academicamente a sua experiência no curso de Administração. Dificuldades são inerentes a esse processo e serão tratadas como tal, sempre com o objetivo de contribuir positivamente para seu aprimoramento.

5) Benefícios

Sua participação na pesquisa é fundamental, dadas as suas características e sua experiência valiosa no curso. Ao responder às questões colocadas por esta pesquisa, você poderá aproveitar para refletir sobre esse processo, seu amadurecimento, as dificuldades já enfrentadas e superadas e aquelas que ainda constituem um desafio. Adicionalmente, você estará contribuindo para que a universidade avance a pesquisa nessa área, ainda tão incipiente no Brasil.

6) Custos/Reembolso

Você não terá nenhum gasto com a sua participação no estudo, sendo sua contribuição fundamental ao andamento deste estudo.

7) Caráter Confidencial dos Registros

Você não será identificado(a) quando o material de seu registro for utilizado, seja para propósitos de publicação científica ou educativa. Ao assinar este consentimento informado, você autoriza a utilização das respostas de sua entrevista. Após a transcrição das entrevistas, essas serão mantidas sob a guarda das pesquisadoras, que não permitirão, em hipótese alguma, a identificação dos(as) entrevistados(as). Em caso de transcrição de partes da fala da entrevista, estas serão referidas por E1, E2... ou codificação semelhante, para impedir sua identificação.

8) Participação

A produção de informações para essa pesquisa será sempre realizada pelos pesquisadores responsáveis, que combinarão com os(as) participantes o melhor dia e horário para realização da entrevista. Sua participação consistirá em refletir e responder sobre questões que lhe serão apresentadas, sendo-lhe totalmente facultado se recusar a responder aquelas que não desejar ou sobre as quais não dispuser de informações. É importante que você esteja consciente de que a participação neste estudo é completamente voluntária e de que você pode se recusar a participar ou sair do estudo a qualquer momento sem quaisquer penalidades. Caso você decida se retirar

do estudo, deverá notificar o pesquisador. A recusa em participar ou a saída do estudo não influenciará suas relações particulares com nossa instituição.

9) Para obter informações adicionais

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

10) Declaração de consentimento

Li as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro que tive tempo suficiente para ler e entender as informações acima. Declaro também que toda linguagem técnica utilizada na descrição deste estudo de pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmando também que recebi uma cópia deste formulário de consentimento. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo a qualquer momento, sem perda de benefícios ou qualquer outra penalidade. Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade e sem reservas para participar como entrevistado(a) deste estudo.

Assinatura da pessoa entrevistada:

Data:

Atesto que expliquei cuidadosamente a natureza e o objeto deste estudo, os possíveis riscos e benefícios da participação no mesmo, junto ao(à) participante. Acredito que o(a) participante recebeu todas as informações necessárias, que foram fornecidas em linguagem adequada e compreensível e que ele(a) compreendeu essa explicação.

Assinatura do pesquisador:

Data:

[Rua Saturnino de Pádua, 297, Centro, Lavras, Minas Gerais, 37200-170]

[(35) 99884-0499]