



148

## REFLEXÕES SOBRE DECOLONIALIDADE DE CURRÍCULO EM ENSINO E PESQUISA NAS ÁREAS DE GESTÃO E CONTABILIDADE

Doutor/Ph.D. Fernanda Filgueiras Sauerbronn<sup>1</sup>, Aluno Doutorado/Ph.D. Student João Paulo Resende de Lima<sup>2</sup>, Doutor/Ph.D. Alex Faria<sup>3</sup>

<sup>1</sup>FACC/UFRJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brazil. <sup>2</sup>FEA/USP, São Paulo, SP, Brazil. <sup>3</sup>, EBAPE/FGV, Rio de Janeiro, RJ, Brazil

**Doutor/Ph.D. Fernanda Filgueiras Sauerbronn**

**Programa de Pós-Graduação/Course**  
PPGCC UFRJ

**Aluno Doutorado/Ph.D. Student João Paulo Resende de Lima**

**Programa de Pós-Graduação/Course**  
PPGCC FEA/USP

### Resumo/Abstract

O presente estudo tem o objetivo de compreender como a comunidade de acadêmicos no Brasil, que tenham leituras na perspectiva decolonial latino-americana ou outras origens, percebe a proposta dominante de decolonização de currículo em ensino e pesquisa nas áreas de contabilidade e gestão. Para tal adotamos uma abordagem qualitativa de dados constituindo as evidências da pesquisa por meio da aplicação de um formulário com questões abertas a 18 pesquisadores. Para a análise de dados adotamos uma abordagem intersubjetiva para compreender os sentidos construídos pela comunidade investigada. Os resultados revelam as tensões e ações em curso no campo da decolonialidade nos cursos de gestão e contabilidade a partir da discussão do ser/saber decolonial, da decolonialidade do ensino e da práxis decolonial. Esperamos que o presente artigo contribua para pavimentar caminhos para uma educação decolonial transformacional no campo da gestão e da contabilidade a partir do Brasil que vá além da agenda nortista de reforma curricular marcada por dinâmicas de descolonização-recolonização mobilizados pelo sistema da universidade liberal eurocêntrica predominantemente branca e suas escolas de negócios.

### Modalidade/Type

Artigo Científico / Scientific Paper

### Área Temática/Research Area

Educação e Pesquisa em Contabilidade (EPC) / Accounting Education and Research

# REFLEXÕES SOBRE DECOLONIALIDADE DE CURRÍCULO EM ENSINO E PESQUISA NAS ÁREAS DE GESTÃO E CONTABILIDADE

## RESUMO

O presente estudo tem o objetivo de compreender como a comunidade de acadêmicos no Brasil, que tenham leituras na perspectiva decolonial latino-americana ou outras origens, percebe a proposta dominante de decolonialização de currículo em ensino e pesquisa nas áreas de contabilidade e gestão. Para tal adotamos uma abordagem qualitativa de dados constituindo as evidências da pesquisa por meio da aplicação de um formulário com questões abertas a 18 pesquisadores. Para a análise de dados adotamos uma abordagem intersubjetiva para compreender os sentidos construídos pela comunidade investigada. Os resultados revelam as tensões e ações em curso no campo da decolonialidade nos cursos de gestão e contabilidade a partir da discussão do ser/saber decolonial, da decolonialidade do ensino e da práxis decolonial. Esperamos que o presente artigo contribua para pavimentar caminhos para uma educação decolonial transformacional no campo da gestão e da contabilidade a partir do Brasil que vá além da agenda nortista de reforma curricular marcada por dinâmicas de descolonização-recolonização mobilizados pelo sistema da universidade liberal eurocêntrica predominantemente branca e suas escolas de negócios.

**Palavras-chave:** Decolonialidade. Ensino Superior. Gestão e Contabilidade.

## 1. INTRODUÇÃO

A constituição histórica das escolas de negócios no Brasil remete a um processo de valorização do estrangeiro (Alcadipani & Caldas, 2012), tendo sido na primeira metade do século XX tutelado (Fisher, 1985) e intencionalmente constituído por missões estrangeiras em diferentes contextos locais/regionais (Barros, Alcadipani & Bertero, 2018; Alcadipani & Bertero, 2012; Peleias, Silva, Segreti & Chiroto, 2007). Autores influentes dos Estados Unidos da América (EUA) foram amplamente adotados em detrimento de autores nacionais (ver Wanderley & Faria, 2012), reforçando a história eurocêntrica branca e a diferença colonial Norte/Sul por meio da matriz de colonialidade do poder e do conhecimento (Quijano, 2007).

O ensino de gestão baseado em teorias organizacionais eurocêntricas nega que o taylorismo e outras dimensões da escola “clássica” já estavam presentes na organização do trabalho escravizado na América, e que a origem do pensamento hegemônico em gestão baseia-se no racismo (Cooke, 2003). Um exemplo disso é o posicionamento pró-capital e da exploração do trabalho baseado no pensamento contábil, visto que a contabilidade possibilitou diferentes formas de controle e o acompanhamento do processo de acumulação do capital, sendo assim relacionada intimamente com o desenvolvimento do capitalismo (Bryer, 2006; Chiapello, 2007).

Por sua vez, o ensino contábil é percebido, particularmente, como contribuindo para uma educação pragmática que reproduz valores neoliberais (Chabrack & Craig, 2013). A padronização contábil destina-se a limitar o número de práticas permitidas nos mais diversos contextos, de forma que valores contábeis, ferramentas e dispositivos assumiram a forma de “convenções” tidas como neutras (Chiapello, 2017), mas constituem uma forma de dominação das elites - por exemplo no período escravagista no Brasil (Silva, Vasconcelos & Lira, 2020; Sayed, 2020) - e reproduzem o colonialismo em diferentes contextos e formas (Oakes & Berry, 2009; Graham, 2013; Sauerbronn, Ayres, Silva e Lourenço, 2021).

A colonialidade epistêmica é materializada de diferentes formas no ensino superior de gestão e contabilidade, tais como currículos formais e materiais didáticos (Mendes, Fonseca & Sauerbronn, 2020; Ferguson, Collinson, Power & Stevenson, 2009) e também por movimentos decoloniais que reconhecem a dimensão racial da diferença colonial, mas reproduzem traços latino-americanistas duradouros (Faria et al, 2021). O credencialismo da branquitude imperial

abraçado pela universidade capitalista neoliberal reforça essa matriz em escala global por meio de um sistema dominante de crenças e valores que reproduz uma visão do mundo social específica (Chabrak & Craig, 2013; Graham, 2013) e dinâmicas longevas de apropriação Norte-Sul de epistemes e materialidades no Norte e Sul geográficos (Faria & Hemais, 2021).

Diante desse contexto, alinhamo-nos ao argumento de Calderon (2014) de que é necessário identificar no Sul como a colonialidade global informa/conforma/deforma tanto o ensino em geral, quanto às agendas de decolonização de currículo, em particular, por meio de uma perspectiva que contemple a radicalização contemporânea de mecanismos Norte-Sul de decolonização-recolonização (Jammalumadaca, Faria, Jack & Ruggunan, 2021). Portanto, a presente pesquisa tem o objetivo de *compreender como a comunidade de acadêmicos no Brasil, que tenham leituras na perspectiva decolonial latino-americana ou outras origens, percebe a proposta dominante de decolonialização de currículo em ensino e pesquisa nas áreas de contabilidade e gestão.*

Ao reconhecermos a importância e os desafios de realizar uma pesquisa decolonial de natureza não-extrativista, convidamos alguns pesquisadores e pesquisadoras a apresentarem suas percepções e reflexões. Nesta primeira etapa de um projeto de investigação mais amplo, encaminhamos link virtual para um formulário estruturado, composto por perguntas fechadas de autoidentificação e perguntas abertas relacionadas ao tema central do estudo.

Todas as reflexões foram, sob uma perspectiva decolonial que desafia ao mesmo tempo que reproduz dimensões da colonialidade acadêmica, acessadas apenas pelos pesquisadores visando a problematizar o tema central da pesquisa e trazer contribuições que possibilitem avançar nossos entendimentos e possibilidades de co-construção de agendas decoloniais em espaços de transformação epistêmico-cosmológica dentro e fora das universidades no Sul Global. Espera-se, portanto, que o presente artigo contribua para pavimentar caminhos para uma educação decolonial transformacional no campo da gestão e da contabilidade a partir do Brasil que vá além da agenda nortista de reforma curricular marcada por dinâmicas de descolonização-recolonização mobilizados pelo sistema da universidade liberal eurocêntrica predominantemente branca e suas escolas de negócios.

## **2. SOBRE (DE)COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE**

### **2.1. Eurocentrismo, Racismo e Epistemicídio**

A narrativa histórica eurocêntrica é pautada em dinâmicas contestadas de silenciamentos e invisibilidades, (re)produzindo relações de poder e diferenciação (Idier, 2018). Dentre tais narrativas hegemônicas destaca-se o mito do “descobrimento” da América, “um continente inteiro, de acordo com os mesmos livros precisou ser descoberta por Colombo para poder existir” (Name, 2009, p. 1). A história do “descobrimento” da América – e de outros territórios – pelos países europeus é parte constituinte da colonialidade eurocêntrica e seus discursos, configurando um olhar marcado pela diferença colonial que:

“organiza a linguagem do dia-a-dia em hierarquias binárias que implicitamente favorecem a Europa: nossas nações, as tribos deles; nossas religiões, as superstições deles; nossa cultura, o folclore deles; nossa arte, o artesanato deles; nossas manifestações, o tumulto deles; nossa defesa, o terrorismo deles” (Shohat & Stam, 2006, p. 21).

O eurocentrismo é central na constituição da diferença colonial, uma vez que o colonialismo se baseou na ideia imperial/racial de superioridade associado com as “conquistas, povoamento e controle administrativo sistematizado de alguns países europeus sobre outros lugares, implantando estruturas institucionais de governo, sistemas legais e domínio militar, muitas vezes de forma violenta”, além de possuir uma forte base econômica (Sauerbronn, Ayres, Silva & Lourenço, 2021, p. 2-3).

Apesar dos processos de independência, a colonialidade eurocêntrica não se findou na sociedade. Nesse sentido, a discussão assume o caráter de colonialidade do poder (Quijano, 2009), que problematiza e questiona as relações coloniais, nos aspectos políticos e econômicos (Figueiredo & Grosfoguel, 2009; Ballestrin, 2013). Tais questionamentos constituem a

decolonialidade que possui duas pretensões: denunciar a continuidade das relações coloniais de dominação (re)produzidas pela estrutura do sistema-mundo capitalista; e explicar/atualizar “processos que supostamente teriam sido apagados, assimilados ou superados pela modernidade” (Ballestrin, 2013, p. 100). Em outras palavras,

“colonialidade do poder” designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. Os Estados-nação periféricos e os povos não-europeus vivem hoje sob o regime da “colonialidade global” imposto pelos Estados Unidos, através do FMI, do Banco Mundial, do Pentágono e da OTAN. As zonas periféricas mantêm-se numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial. (Grosfoguel, 2008, p. 126).

Além da colonialidade do poder, a contestada matriz da colonialidade se reproduz em outras duas dimensões: do ser e do saber. A colonialidade do ser se baseia em três pilares: no mito da superioridade natural dos colonizadores; na ideia do “ser” estar relacionada à branquitude e a noção de civilização imposta pelos colonizadores; e a ideia de que a história deve ser lida apenas na visão da história europeia (Rodrigues & Hemais, 2021). Acerca da colonialidade do saber, ela é pautada na ideia e imposição de que o conhecimento europeu é neutro e uma verdade superior (Lander, 2005).

Subjacente à narrativa hegemônica e ao eurocentrismo, a colonialidade materializa-se em uma divisão geopolítica entre norte e sul, periferia e centro, brancos e não-brancos que determina outros discursos imperiais, tais como o de desenvolvimento, e processos de legitimação do que é tido como “conhecimento” válido ou não (Pelúcio, 2014). Além de (in)validar determinados conhecimentos, a colonialidade do poder, do ser e do saber ainda cria hierarquias visando beneficiar os espaços e culturas eurocêntricas (Name, 2009). Isso ocorre pela adoção de práticas de inferiorização e racismo subalternizando culturas e conhecimentos ao destruir as bases materiais da cultura e a memória dos povos (Shohat & Stam, 2006).

Para Figueiredo e Grosfoguel (2009, p. 225), mesmo com os processos de descolonização dos Estados, estes foram “dominados e controlados pelos filhos dos espanhóis, portugueses e britânicos nas Américas, deixando intactas as hierarquias raciais existentes”. Como consequência, há uma ambivalência na negação pelos sujeitos do valor da cultura e conhecimentos locais/originários. Shohat & Stam (2006, p. 48) afirmam que o racismo acaba por constituir contemporaneamente uma forma disfarçada de “auto-rejeição genealógica” constituída por identificação com os valores (e conhecimentos) do colonizador, uma vez que os sujeitos rejeitam seu passado e ancestralidade já que estes seriam inferiores por terem sido dominados e conquistados.

Tal reflexão quando trazida ao ensino superior no contexto brasileiro, nos remete a condição de hibridismos e ambivalências que emergem nas relações de poder racializadas em que as elites promovem “dependência cultural na tradição intelectual brasileira e na transferência de tecnologia gerencial entre países do centro e da periferia, quando problematizam o uso de teorias produzidas no Norte Global e buscam referências que valorizem um olhar a partir do Sul Global” (Alcadiyani & Rosa, 2013, p. 186).

## **2.2. Universalidade e (De)colonialidade do Currículo**

A inferiorização de homens e mulheres de diferentes origens e ancestralidades têm “dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais” (Grosfoguel, 2016, p. 25). As estruturas e instituições ocidentais estão imbricadas nesta constituição de legitimidade e monopólio de verdade que desqualifica “outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo”.

Nesse sentido, Guerreiro Ramos (1957) destaca que o colonialismo epistêmico perpassa a assimilação acrítica de conhecimentos, por meio de processos de submissão passiva e mecânica à critérios e modelos oriundos dos países ditos desenvolvidos. Compreender esse processo significa reconhecer que a legitimidade de estruturas e instituições que pautam as agendas de escolas de negócios está assentada na “tradição do pensamento ocidental masculino”.

Esta tradição constitui e pauta o projeto universitário iluminista eurocêntrico que, em uma perspectiva decolonial, está relacionado a vários séculos de tradição do pensamento masculino inaugurado por Descartes e o “conquisto, logo existo” (Grosfoguel, 2016, p. 30), tratando-se de quatro tipos e epistemicídio:

"1. contra os muçulmanos e judeus na conquista de Al-Andalus em nome da “pureza do sangue”; 2. contra os povos indígenas do continente americano, primeiro, e, depois, contra os aborígenes na Ásia; 3. contra africanos aprisionados em seu território e, posteriormente, escravizados no continente americano; e 4. contra as mulheres que praticavam e transmitiam o conhecimento indo-europeu na Europa, que foram queimadas vivas sob a acusação de serem bruxas." (Grosfoguel, 2016, p. 31)

Em uma perspectiva decolonial, é a partir desses quatro epistemicídios que se constituiu o privilégio epistêmico dos homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticas do conhecimento. Este cenário é carregado, desde Colombo, de injustiça cognitiva e de mecanismos usados para privilegiar projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo, em uma heterossexualidade normativa (Lugones, 2010).

O alinhamento dos acadêmicos às estruturas e instituições reprodutoras do conhecimento moderno/colonial não é trivial e remonta séculos de uma “arqueologia do colonialismo” (Castro-Gomez, 2007, p. 13) em que a linguagem do conhecimento forma uma “*hybris de punto cero*” em que o ideal científico se distancia da linguagem cotidiana, aproxima-se de uma “egopolítica” de um conhecimento “não situado”. Ou seja, atribui-se como verdade científica a perspectiva construída de forma, tida como neutra, mas assentada no privilégio epistêmico do homem branco ocidental.

Visando a denunciar e superar essa herança colonial, pesquisadores e pesquisadoras da América Latina tem se debruçado ao estudo da decolonialidade, que pode ser vista “como contraponto e resposta à tendência histórica da divisão de trabalho no âmbito das ciências sociais [...] na qual o Sul Global fornece experiências, enquanto o Norte Global as teoriza e as aplica” (Ballestrin, 2013, p.109).

Como discutido até aqui existem diversas evidências da existência de uma universidade permeada pela colonialidade do ser e do saber, trazendo a necessidade dos processos de descolonização. Santos (2019) destaca que esse processo, apesar de necessário, é bastante complexo. O autor ainda apresenta algumas áreas e possibilidades para que tal processo de descolonização da universidade ocorra. Dentre as possibilidades Santos (2019, p. 376) destaca: “acesso à universidade (de estudantes) e acesso a uma carreira universitária (dos docentes); investigações e conteúdos pedagógicos; disciplinas do conhecimento, *curricula* e programas; métodos de ensino/aprendizagem; estrutura institucional e governação universitária; relações entre a universidade e a sociedade em geral”.

Especificamente na discussão do currículo - objeto de análise do presente artigo - Santos (2019) afirma que a construção de currículo decolonial deve ser feita com base no “contexto social, político e cultural [...] orientado de forma a identificar a linha abissal desenhada inicialmente e depois apagada pelas epistemologias do Norte” (p. 384). Especificamente no ensino de Contabilidade, um dos principais livros utilizados na área foi lançado por uma equipe de professores da Universidade de São Paulo (USP) na década de 1970, sendo que tal livro já apresentava uma “nítida inspiração americana [estadunidense]” (Mendonça Neto, Cardoso, Riccio & Sakata, 2008, p. 133). Mendes, Fonseca e Sauerbronn (2021) ao analisarem tal livro,

afirmam que ele possui modos de ideologia que “naturalizam e universalizam uma sociedade capitalista neoliberal e contribuem para uma imagem da contabilidade voltada unicamente para o mercado financeiro” (p. 35) e defendem a necessidade de uma educação contábil brasileira problematizadora e engajada com interesses que vão além dos interesses econômicos dominantes. Tais estudos apontam para a existência de um currículo contábil colonizado.

Já no Norte, na perspectiva de Tuck e Yang (2012), a colonialidade não é uma metáfora, também não é sinônimo de antirracismo ou de iniciativas de justiça social. Para os autores, decolonizar passa a ser um empreendimento mais amplo do que inclusividade e empoderamento. Entretanto, concordamos com o argumento de Spivak (2004, p. 254-256) no qual as universidades do Norte são para os acadêmicos e estudantes “a última utopia restante”.

Assim, uma crítica à perspectiva da decolonialidade no Norte passa por reconhecer que aquela educação, comprometida com certas classes ‘descendentes da classe média colonial’, opera permanentemente sobre uma “normalidade alterada” e que expande em um projeto reconciliatório (O’Shea, 2018) voltadas a projetos de compensação (territorial e cultural) das violências do passado, por vias muitas vezes financeirizadas. O projeto decolonial do Norte, em alinhamento à Spivak (2004), assume-se como uma expansão da perspectiva dos “defensores dos direitos humanos”.

“Prossegurei sugerindo que, a menos que a educação seja pensada de forma diferente da conscientização sobre as normas dos direitos humanos e o aumento da alfabetização, expandindo a exposição do indivíduo na mídia, a habitualização ou institucionalização suficiente nunca chegará, e isso continuará a fornecer justificativa para controle internacional.” (Spivak, 2004, p. 256)

Para Spivak (2004), essa utopia deve ser “desamarrada do porto seguro” das universidades e das pressões das elites domésticas e internacionais apoiados no poder de política do Estado. Isso implica em interessar-se em uma educação que vá além do conhecimento formal e foque em uma “humanidade do por vir” como um rearranjo de desejos voltados a um empoderamento dos subalternizados. Assim, entendemos que alguns dos principais projetos decoloniais estão sendo liderados pelo sistema de universidades neoliberal e suas escolas de negócios no Norte Global marcado por dinâmicas de decolonização-recolonização (Jammalumadaca et al., 2021).

Portanto, no presente estudo, sob uma perspectiva decolonial do Sul, entendemos que decolonizar o currículo vai além das ideias de reforma radical (das esquerdas tradicionais) ou do engajamento das escolas de negócio com propostas (re)conciliatórias (das elites humanistas). Propomos que a decolonialidade do currículo no Sul alinha-se ao pensamento pós-abissal de Santos (2007, 2019), ao pensamento de fronteira de Mignolo (2000) e ao compromisso de “aprender a desaprender” (Tostanova & Mignolo 2012), e a garantia da pluriversidade (Grosfoguel, 2016). Visando aprofundar a discussão acerca do processo de descolonização da universidade, apresentaremos a seguir a discussão acerca do que consideramos uma práxis decolonial.

### **2.3. Práxis Decolonial**

Seguindo o argumento de Lugones (2010), uma práxis decolonial passa por reconhecer que “a imposição colonial do gênero atravessa questões sobre ecologia, economia, governo, relaciona-se ao mundo espiritual e ao conhecimento, bem como cruza práticas cotidianas que tanto nos habitam a cuidar do mundo ou a destruí-lo”. Portanto, um projeto decolonial deve servir como possibilidade de desvinculação, desprendimento do pensamento colonial e promover uma mudança que reconheça outras possibilidades de conhecimento e consequentemente outras possibilidades de economia e ética (Mignolo, 2007).

Entretanto, faz-se necessário ainda reconhecer que a desvinculação [*delinking*] “não é abandonar, nem ignorar. Ninguém poderia abandonar ou ignorar o depósito e a sedimentação das línguas e categorias de pensamento imperiais” (Mignolo & Tostanova, 2006, pp. 218-219).

Uma das possibilidades de *de-linking*/desvinculação recai no conceito de *border thinking* em uma articulação com a pluriversidade de saberes.

O conceito de pensamento transfronteiriço [*border thinking*] é localizado na literatura decolonial como uma possibilidade de desafiar o eurocentrismo e seu pressuposto de descontextualização, visto que “[b]aseia-se no argumento de que o pensamento está inevitavelmente localizado” e “deriva da diferença de poder imperial/colonial na formação das subjetividades, como resposta à violência da epistemologia imperial/territorial e à retórica da modernidade/globalização eurocêntrica da salvação” (Farias, 2013 p. 283-284). Nesse sentido, tal conceito pode ser utilizado para amplificar as vozes dos diferentes atores do campo (Bauer, Silva & Wanderley, 2019).

De maneira geral, o pensamento transfronteiriço visa resistir às cinco ideologias da modernidade: o cristianismo, o liberalismo, o marxismo, o conservadorismo e o colonialismo (Ballestrin, 2013). Além disso, o *border thinking* reconhece o efeito da modernidade, mas não se deixar subjugar, pelo contrário, envolve exteriorização do legado colonial: “é o pensamento que afirma o espaço de onde o pensamento foi negado pelo pensamento da modernidade, de esquerda ou de direita (Mignolo, 2003, p. 52)”. Nesse sentido, observa-se que pensamento transfronteiriço pode ser pensado também como “um lugar dicotômico de enunciação e, historicamente, está localizado na fronteira (interior ou exterior) do sistema do mundo moderno/colonial” (Mignolo, 2000, p. 85).

Outra discussão importante para o pensamento decolonial é posta por Dussel (1977, 2005): a noção de totalidade. A noção de totalidade para Dussel (1977, 2005) reconhece a violência exercida pelo colonialismo ao destacar que no mundo colonial, os detentores da razão e do conhecimento “superior” podem negar o status de sujeito aos que desafiam o sistema colonial - que é colocado como único modo de existência. Ao mesmo tempo, é importante destacar que [à]queles que mantém a sua resistência é atribuída a condição de exterioridade, ou seja, de negação da inserção no campo pela recusa ou pela não-inserção ao sistema de normas” (Couto, Honorato & Silva, 2019, p. 255).

Assim, reafirmamos que reconhecer a totalidade do pensamento colonial é exteriorizar a “universalidade” dos conhecimentos da universidade de origem eurocêntrica. Isso significa depor a universalidade eurocêntrica ao propor a “pluriversalidade” e através da desobediência epistêmica colocar em primeiro plano outras epistemologias, princípios de conhecimento e compreensão relacionados a outra economia, política e ética. Uma mudança epistêmica que troca “universalidade” por “pluriversidade”; “universidade” por “pluriversidade”.

Para tal, um conceito importante associado ao processo de superação da colonialidade é a *minga epistêmica*, que pode ser interpretada como um movimento de cooperação entre grupos acadêmicos e demais grupos sociais (Santos, 2020). Os princípios orientadores da *minga epistêmica* são: (i) a incompletude de todos os conhecimentos nela envolvidos; (ii) um interesse comum que possa promover a convergência de interesses diferentes; e (iii) o interesse em capacitar e fortalecer as lutas contra a dominação capitalista, colonialista e patriarcal (Santos, 2020, p. 214). Trata-se, portanto, de um projeto de engajamento de forma cooperativa com os grupos silenciados e excluídos do processo de construção do conhecimento formal nas universidades, sendo também convergente em termos dos interesses de superação da imposição colonial a partir da totalidade eurocêntrica.

No caso específico da contabilidade, Alawattage et al. (2021) destacam a importância de decolonizar o currículo contábil. Para os autores tal processo perpassaria pela desconstrução da ideia de uma contabilidade neutra ao apresentar aos estudantes que essa noção de neutralidade na contabilidade “disfarça como a categoria social dominante de investidores subjagam e colonizam outros através da retórica da saúde financeira corporativa” (p. 230). Os autores ainda destacam que “[i]sto é colonizador porque a presença real, os problemas e as

vozes dos grupos que não estão nessa posição poderosa de investir em uma corporação são feitos ausentes e silenciados” (p. 230).

Nesse sentido, recobramos, por exemplo, a proposta de Khoja-Moolji (2017) na qual a decolonialidade do currículo envolve (re)encontros pedagógicos para resgatar ecologias de conhecimento local. Para a autora, a práxis decolonizadora do currículo implica em: (i) examinar a colonialidade atual; (ii) praticar a “extroversão” dos valores coloniais internalizados; (iii) (re)engajar com paisagens e produções intelectuais locais; (iv) olhar-se para dentro para recuperar *selves* e heranças; (v) tornar-se habilidoso em assumir, torcer e moldar modelos pedagógicos dominantes em direção a fins decoloniais. Com essa perspectiva orientadora, introduzimos a seguir o percurso da investigação para melhor compreender a perspectiva de pesquisadores brasileiros sobre iniciativas de decolonialidade de currículo.

### **3. METODOLOGIA**

Considerando o objetivo da pesquisa optamos por adotar uma abordagem qualitativa de pesquisa e como estratégia para a construção de evidências a aplicação de um formulário com questões abertas. A construção do formulário foi baseada no objetivo da pesquisa, na literatura existente sobre o tema e na experiência dos autores com o tema da pesquisa. A distribuição do formulário aconteceu no mês de agosto de 2021 e contou com a participação de 18 pesquisadores/pesquisadoras. A identificação dos 18 participantes ocorreu por meio das redes de contatos dos autores do presente estudo, dessa maneira, ocorreu a partir da intencionalidade baseada no perfil.

Acerca do perfil dos participantes, observamos que é composto por pessoas auto-identificadas como homens cisgêneros (50%), mulheres cisgêneros (44,5%) e não binária (5,5%). Especificamente na orientação sexual existe a predominância de participantes heterossexuais (66,7%), brancos (44,5%), todos de nacionalidade brasileira e com titulação máxima de doutorado (72,2%). Esse perfil mostra-se compatível com o padrão das universidades brasileiras, somente recentemente aberto às políticas de cotas e inclusão que no longo prazo gerarão impacto nesse perfil.

Para a análise de dados adotamos uma abordagem intersubjetiva, ou seja, consideramos que as “interrelações emergem e se alteram numa relação dialética entre nós mesmos, os outros e nosso contexto” (Cunliffe, 2011, p. 654). Adotamos essa abordagem, pois acreditamos que a partir das percepções da comunidade é possível construir um significado conjunto que pode ser estudado a partir de meios interpretativos (Geiger, 2009; Cunliffe, 2011). Dessa forma, analisamos as respostas de cada uma das perguntas propostas no formulário e tentamos encontrar os consensos e dissensos da comunidade, além da busca dos significados atribuídos por meio das respostas. O nosso percurso metodológico alinha-se à proposição de Quijano (2000) quanto à necessidade de compreender as subjetividades individuais e coletivas, como forma de reinscrever uma intersubjetividade relacionada à práxis decolonial dos pesquisadores brasileiros frente às dinâmicas de decolonização-recolonização em curso nas escolas de negócio (Jammalumadaca et al., 2021).

### **4. ANÁLISE E DISCUSSÃO**

A análise está estruturada em torno de três dimensões principais. Primeiro, traçamos reflexões sobre como os participantes entendem a constituição de “ser um pesquisador decolonial”, os silenciamentos e a (de)colonialidade dos saberes. Segundo, refletimos junto com os participantes da pesquisa acerca das práticas (de)coloniais no ensino de gestão e contabilidade no Brasil. Por fim, apresentamos as reflexões acerca da práxis (de)colonial adotada pelos participantes da pesquisa.

#### **4.1. (De)Colonialidade: o Ser e o Saber**

Considerando o objetivo da pesquisa, perguntamos aos participantes da pesquisa se estes consideravam ser (ou não) um pesquisador decolonial, e acabamos por encontrar diferentes



significados. Um dos significados atribuídos ao definir-se como decolonial é a atenção atribuída às dinâmicas de poder e as hierarquias sociais e a tentativa de incluir conhecimentos “alternativos” ao hegemônico.

Sim, porque eu tento manter **atenção para as dinâmicas de poder que se alimentam de supostas hierarquias** existentes entre países, pessoas e conhecimentos. (Participante 2).

Sim. **Procuro consumir e distribuir conhecimentos produzidos por outras geografias, identidades, epistemologias, cosmogonias, especialmente de mulheres e pessoas não brancas.** Tenho intenção pessoal de me formar a partir de outros conhecimentos. Nem sempre tenho sucesso. Nem sempre é fácil. Mas tem me dado um enorme prazer tentar fazer isso. Encontro, agora, em tal busca, um espaço de afeto importante. (Participante 12).

A partir desses relatos observa-se que para o pesquisador se definir como decolonial passa pela tomada de consciência, que envolve o fato de as pessoas entenderem as opressões e as forças políticas que afetam suas vidas (Gonzales, 1988). Observamos também a relação entre a tomada de consciência decolonial nos três tipos de 'corpo', nos termos definidos por Santos (2019) como: i) moribundo que é o corpo do fim provisório da luta; ii) sofredor que é o corpo que sobrevive e persevera na luta apesar do sofrimento e; iii) jubiloso que é o corpo que regozija com prazer, a festa, o riso, a dança, o canto, o erotismo, tudo em celebração da alegria do corpo. Alinhado nossa análise ao argumento do autor, entendemos que a compreensão do processo decolonial se dá nos corpos. Assim, os relatos remetem às lutas, aos sofrimentos e aos prazeres (Santos, 2019) em processo de exteriorizar e produzir um afastamento da universalização (O'Shea, 2018) que a modernidade abissal produz e reproduz, e que se mostra presente em um dos relatos anteriores.

Outro sentido atribuído é a relação direta com a decolonialidade enquanto abordagem e linha de pesquisa, o que daria identidade ao pesquisador. Além disso, observa-se a possibilidade de posicionamento e resistência por meio da pesquisa, mesmo que tal prática traga um custo social e político no espaço de atuação em sua instituição de ensino.

Posso ser considerada como uma acadêmica decolonial **porque já realizei pesquisa sobre o tema** inclusive propondo agenda de pesquisa. (Participante 14).

**Porque eu sou o chato do departamento que considera que as pesquisas minhas e de meus orientandos são um caminho para resistir e desconstruir** padrões, conceitos e perspectivas impostas aos povos, grupos ou seres subalternizados durante séculos e se intensificando com a evolução da modernidade, sendo também uma crítica direta à modernidade, ao capitalismo, a hegemonia seja ela de qual natureza for e o privilégio de pessoas ou grupos em função de circunstâncias não justas. (Participante 10).

Pelos relatos, podemos refletir sobre o fato de o conhecimento cognitivo da decolonialidade acabar sendo materializado (Grosfoguel, 2008) por meio das atividades de pesquisa e ensino, construindo um senso de identidade, que se contrapõe a uma identidade eurocêntrica pautada no capitalismo global (Quijano, 2000). O fazer da pesquisa, particularmente na universidade, torna-se constituinte da identificação dos sujeitos mesmo que a perspectiva decolonial proponha ir além desse espaço e do conhecimento formal.

Ainda quanto à definição em ser um pesquisador decolonial, emerge dos relatos a preocupação com o contexto em que se inserem as práticas de ensino e pesquisa e as estratégias para contrapor-se à importação de teorias e costumes do “norte global”. Em alinhamento a Castro-Gómez (2007, p. 16) emerge a preocupação em reconhecer o contexto e 'muitas formas de conhecer', escapando a um 'protonacionalismo' iluminado pela colonialidade do poder.

Sim, me considero. Tento seguir a linha de pensamento e de pesquisa que olha **para os problemas em seu contexto** e busca melhorias para tais contextos, **de forma que é preciso ter parcimônia ao "importar" teorias e costumes**, enquanto se respeita as histórias e questões culturais e regionais. Se eu pratico de forma correta ou fundamentada, é outra história rsrs Mas o pensamento está voltado para essa direção, o que me leva a responder sim a esta indagação. (Participante 16).

Sim, porque **busco novas formas de gestão de acordo com perspectivas latino-americanas, considerando as singularidades e diversidades**. Também por participar de projetos vinculados a essa perspectiva e para construção de uma nova forma de gestão. (Participante 4).

Pelas falas dos participantes observa-se que a decolonização parte da mente humana, da “linha de pensamento” ou da “ótica” adotada, de forma a alterar para si e para os outros sob sua influência o conteúdo do mundo moderno/colonial, em alinhamento aos argumentos de Quijano (2000). Aparecem verbos que indicam uma agência do pesquisador em “buscar”, “praticar”, “participar” e “construir” desnaturalizar o conhecimento dominante e da matriz colonial de poder (Mignolo, 2007). Os sujeitos indicam a necessidade de aportar conhecimentos “do lado de cá da linha abissal” - nos termos de Santos (2019) - ao mencionarem perspectivas do sul global, latino-americanas, singularidades e diversidades locais. Esse processo passa por reconhecer os erros do passado em nome “*de la hybris de punto cero*” (Castro-Gómez, 2007, p. 15), sendo um processo localmente e politicamente situado. Entretanto, emergem inseguranças/dúvidas quanto à adequação do que vem praticando.

Por fim, observamos críticas ao pensamento decolonial ao colocá-lo como idealista e um manual de boas práticas.

Não. Primeiro, porque até o momento tive pouco contato com a literatura decolonial. Segundo, porque do pouco contato que tive com essa literatura, embora as críticas à colonialidade me pareçam bastante pertinentes, **o programa de ação me parece demasiadamente idealista e, por isso, inconsequente. De modo geral, a "decolonialidade" me parece apenas um manual de boas maneiras para expiar a culpa percebida pela esquerda pequeno-burguesa**, com pouquíssima aderência às necessidades materiais da classe trabalhadora. (Participante 17).

Não, embora me interesse pela decolonialidade, **as condições materiais, sociais, econômicas, políticas e acadêmicas não viabilizam**, em sua totalidade, a decolonialidade como prática acadêmica. (Participante 15).

Estes últimos trechos nos fazem refletir sobre como os pesquisadores questionam o potencial decolonial - de 'pouco contato', 'idealista', para 'expiar culpa', ou inviável. Pelos relatos, observa-se que há barreiras dos sujeitos à essa iniciativa. Recobrando as possibilidades decoloniais (Mignolo, 2007), a partir dos relatos, não é possível afirmar se os questionamentos dos respondentes estão relacionados a: (i) seu baixo potencial de aproximação das iniciativas do oprimido, ou (ii) da impossibilidade de vislumbrar como seus processos poderiam envolver tanto o colonizado quanto o colonizador, ou (iii) ainda da dificuldade de se perceber as formas sutis dos efeitos de libertação frente ao poder da dominação.

Paralelamente, observa-se a necessidade de ressignificar, entre os sujeitos da pesquisa, a referência epistêmica à decolonialidade para além de uma ilusão de retorno a um mundo pré-colonial e de projetos emancipatório das esquerdas tradicionais (ver Mignolo, 2007; Grosfoguel, 2008). Assim, acreditamos ser necessário que se esclareça a vinculação aos grupos oprimidos externos ao ambiente universitário (ver Mignolo & Walsh, 2018) ao encarar-se como: (i) desvinculação, particularmente, quanto às iniciativas de 'uma esquerda pequeno-burguesa' - como mencionado por um dos participantes; ou (ii) de um processo de esclarecimento marxista nos termos discutidos por (Quijano, 2000). Na visão de Andreotti, Stein, Ahenakew e Hunt (2015, p.25), utópica é a proposta antagonista das esquerdas tradicionais na qual “o jogo é fraudado, então se quisermos vencer precisamos mudar as regras e substituir o sistema por um novo”. Para os autores há um espaço - para além da reforma radical - que reconhece uma armadilha metafísica de dominância ontológica e diferentes dimensões da opressão. Como o projeto de modernidade (das direitas e das esquerdas) é irrecuperável, então uma estratégia de ‘hackeamento do sistema envolveria a criação de espaços dentro do sistema, utilizando seus recursos, onde as pessoas possam ser educadas sobre as violências do sistema e ter seus desejos reorientados para longe dele’ (p. 27). Essa discussão reforça o espaço existente no Brasil para um adequado posicionamento (não de convencimento ou conversão) da essência de uma proposta decolonial junto aos pesquisadores críticos em gestão e contabilidade.

#### 4.2. (De)Colonialidade no Ensino

Ao refletirmos sobre a produção de conhecimento nos contextos formais das escolas de negócios, inicialmente, pedimos que os respondentes refletissem sobre para quem tais conhecimentos eram construídos e quais vozes estavam silenciadas nesse processo.

Ao refletirem sobre **a quem se destina** a construção do conhecimento contábil e organizacional, os participantes identificaram diferentes atores sociais, dentre eles a própria academia, os docentes e discentes, para a elite capitalista. Alguns dos participantes levaram a reflexão adiante ao questionarem como tais conhecimentos estão sendo ensinados e os interesses por trás desse processo.

Para dois públicos: **docentes de contextos não-hegemônicos**, que adotam tais livros como se fossem a única forma de ensino em gestão, de maneira que reproduzem conhecimentos oriundos de contextos hegemônicos; **discentes universitários**, para que alinhem suas visões sobre gestão àquelas predeterminadas como sendo as únicas corretas. (Participante 5).

No caso do âmbito educacional, entendo que tais materiais são majoritariamente **voltados para a formação de mão de obra para o denominado "mercado", especificamente, ao "mercado" norteado pela lógica neoliberal, instrumental**. De forma similar, a produção acadêmica em ambas as áreas é majoritariamente voltada a atender os anseios de tal mercado, sendo a maioria dos pesquisadores norteados por perspectivas ontológicas e epistemológicas advindas, e voltadas, aos interesses das classes dominantes, do neoliberalismo e, diria, do norte global. (Participante 3).

Acredito haver uma generalização demasiada nessa questão. Percebo haver, sobretudo em gestão, uma segmentação da literatura. Há instituições "de ponta", que formam **os quadros técnicos da alta burguesia**, e que produzem/utilizam materiais destinados a esse público; **mas há também uma grande massa de discentes formados(as) para ocupar cargos de médio e baixo escalão**. (Participante 17).

Observa-se diretamente nos relatos que os participantes entendem que o conhecimento (re)produzido nas escolas de negócio no Sul destina-se ao atendimento da instrumentalidade demanda pelo 'mercado' enquanto 'entidade' que tem capacidade de agência para estabelecer quais conhecimentos necessários e para quem ele se destina. Essa leitura remeteria, inicialmente, a uma passividade por parte dos indivíduos (tanto docentes quanto discentes, ou dirigentes de escolas) que habitam as escolas de negócios. Entretanto, remetemos nossa discussão à Castro Gómez (2007, p. 16) que reconheceu o protagonismo dos intelectuais *criollos*, diante do *punto cero*, em garantirem neutra circulação, produção e assimilação de conhecimentos carregados de colonialidade. Sob essa perspectiva, parte dos agentes locais possuem uma agência informada e intencional no engajamento com a colonialidade do poder e a garantia de suas posições de elites dominantes no contexto local.

Por outro lado, é curioso observar que os relatos remetem a uma outra noção de agência no Sul. Questiona-se a capacidade de agir diferente por parte dos docentes, situados/reconhecidos em termos de hierarquia (de 'classes') e posicionalidade em espaços de poder, por exemplo em escolas de elite (Barros, Alcadipani & Bertero, 2018). Nesses termos, a capacidade 'reprodutora' dos conhecimentos do Norte ou 'questionadora' no Sul é colocada em xeque dada essa posicionalidade e sua relação com o mercado de trabalho e formação de mão de obra (Homero, 2020). Ou seja, agentes locais (a depender de sua posicionalidade) agiriam como reprodutores acrílicos [porém intencionais] de uma agenda neoliberal, ditada pelo mercado, e reproduzida pelos modelos importados do Norte (Mendes, Fonseca & Sauerbronn, 2020).

Paralelamente, questionamos, poderiam esses mesmos espaços serem ocupados por uma ação distinta (até mesmo decolonial) a depender de para quem se destinam e onde são realizadas? Tal reflexão mostra-se importante em um projeto de decolonialidade do ensino superior que perpassa o processo de exteriorização (Quijano, 2000) dos conhecimentos do Norte, tidos como universais nas escolas de negócio no Sul (Wanderley & Faria, 2012). Isso

implicaria na adoção de pensamento transfronteiriço (Faria, 2013) que viabilize aos agentes locais reconhecer outras formas de organização (e vozes que relatam) o que de fato outras dinâmicas socioeconômicas em economias nas margens do capitalismo global (Jammalumadaka et.al, 2021).

Ao discutir sobre ocupação de espaços e outras formas e vozes, adentramos o próximo aspecto por nós questionado junto aos participantes. Acerca dos silêncios e ausências nos currículos formais para o ensino em gestão e contabilidade os participantes demonstraram consenso ao apontar as vozes de grupos não hegemônicos, além de destacarem até um processo de desumanização de tais currículos.

**As vozes dos trabalhadores (pobres)**, normalmente estão ausentes nos livros didáticos de contabilidade. Considerando que os negros e indígenas estão, majoritariamente, nas classes mais baixas, estes, principalmente, estão silenciados. (Participante 15).

**Os pobres, as pessoas negras, as mulheres e todas as outras minorias que não são ouvidas e nem faladas, muitas vezes.** As práticas alternativas de organização e gestão. Na verdade, na maior parte das IES com fins lucrativos possivelmente há um grande silenciamento de qualquer pensamento (dissonante), inclusive porque os professores têm que se desdobrar em dezenas de horas-aula, muitas vezes sem terem tempo disponibilizado para refletir sobre seus conhecimentos e suas práticas. Os alunos, inclusive, talvez fizessem melhor uso de um ensino que falasse das realidades locais e não apenas reproduzisse "cases globais". (Participante 2).

**Penso que a própria voz humana.** A contabilidade tem sido vista como um ferramental e a ciência tem buscado sua melhoria constantemente, entretanto, se esquece que a contabilidade é feita por pessoas e para pessoas, de forma que o lado humano DEVE ser considerado sempre. Nesse contexto de "falha" em definir que as pessoas movem a contabilidade, **o capitalismo passa como um trator nas questões culturais, psicológicas e de preferências das pessoas** envolvidas neste cenário. Assim, destaco que as vozes das minorias têm sido silenciadas no contexto contábil, seu passado e experiências tem sido negligenciado. (Participante 16).

Na perspectiva dos participantes, os silenciamentos estão relacionados ao que Santos (2019) define como epistemicídio e que Grosfoguel (2016, p. 25) denuncia como produto do "privilégio epistêmico dos homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticas do conhecimento". Assim, os participantes destacam a 'voz humana' em uma tentativa de recuperar a centralidade dos sujeitos silenciados e ao epistemicídio - 'o capitalismo passa como um trator' - para entender que gestão e contabilidade são praticadas e constituídas por indivíduos e subjetividades que foram/são negligenciadas.

Os relatos nos remetem a uma tentativa transfronteiriça dos sujeitos em recuperar vozes que foram erradicadas e negligenciadas - 'pobres', 'mulheres negras', 'mulheres' ou 'minorias'. Os relatos alinham-se a Mignolo e Tlostanova (2006, p. 206) por entender que decolonialidade deve reconhecer o processo violento, racial e generificado, de inferiorização a que foram [são] submetidos os povos originários e os povos escravizados na América Latina. Observa-se que os participantes que coproduziram essa pesquisa preocupam-se em evitar que sejam silenciados nos estudantes os pensamentos 'dissonantes' em relação ao monopólio dos homens brancos ocidentais de gestão e contabilidade.

Visando aprofundar a discussão acerca da produção e reprodução de colonialidade no ensino de gestão e contabilidade, solicitamos aos participantes que apontassem os principais conceitos e modelos teóricos que considerassem reproduzir tal colonialidade. Apesar da multiplicidade de conceitos e modelos teóricos apresentados, as ideias que os embasam sempre divergem para duas principais: teorias importadas do norte global, capitalismo/neoliberalismo.

Tentando resumir os argumentos que já expus em alguns artigos, considero que a **pesquisa contábil mainstream é subserviente aos interesses comerciais da profissão contábil**. Por conta disso, há uma constante reafirmação das alegações de conhecimento da profissão contábil, sem questionamentos às tecnologias desenvolvidas pela profissão - IFRS, IPSAS, Relato Integrado, BSC, etc. **A profissão contábil, por sua vez, historicamente se constituiu como auxiliar do capital, atuando em prol dos interesses da burguesia**. Assim, ocorre uma reificação da propriedade

privada dos meios de produção, da separação entre concepção e execução do trabalho, enfim, de todos os pilares do modo de produção capitalista. **No caso do Brasil, percebo ainda um viratismo exacerbado na comunidade acadêmica contábil, que entendo ser decorrente do domínio simbólico exercido no campo pela FEA/USP.** Os docentes do EAC/FEA/USP mantêm vínculos estreitos com o mercado financeiro e de capitais, cujo "americanismo" é ainda mais acentuado do que o da burguesia industrial ou agrária. Por conta disso, há uma constante emulação do contexto estadunidense, com uma infinidade de pesquisas sobre mercado de capitais, mesmo que o mercado de capitais tenha pouquíssima relevância na economia brasileira. (Participante 16).

Meritocracia, por exemplo, é um conceito difícil de ser desconstruído em aulas de administração. **Trabalha na mística de que não existe nepotismo ou favorecimentos e que não existem os privilégios.** Traz um discurso que mantém uma enorme iniquidade e ao qual os alunos, em geral, apresentam grande resistência. (Participante 8).

Leciono majoritariamente disciplinas de marketing. Toda discussão sobre plano de marketing é uma que tem um fim colonial, **pois somente uma forma de pensar sobre a disciplina é apresentada, que em geral reflete uma realidade capitalista neoliberal.** (Participante 5).

De uma maneira geral, **os modelos/ práticas que trazem valores de países ou grupos dominantes** como se fossem neutros e a única escolha possível. (Participante 9).

Os relatos apontam para a submissão não apenas dos currículos disciplinares (contabilidade, marketing, organizações, ou contabilidade financeira), como também de instituições de ensino como submissas às instituições de mercado. A discussão nos remete ao fato de a legitimidade do monopólio do conhecimento, que tornam inquestionáveis certas instituições de ensino e conceitos, estar associada aos epistemicídios promovidos pela estrutura (racista/sexista) epistêmica moderno-colonial' (Grosfoguel, 2016, p. 25) que se reproduz no campo da gestão e contabilidade no Brasil (Alcadipani & Rosa, 2013).

Entendemos que a legitimidade inquestionável, apontada nos relatos, deve ser problematizada à luz dos processos de longa duração das modernas estruturas do conhecimento (Grosfoguel, 2016), (des)naturalizando no Sul práticas (de docentes, discentes e de dirigentes de escolas) relacionadas à universalização dos conhecimentos produzidos no Norte.

#### 4.3. Práxis (De)Colonizadoras

Como já demonstrado, os participantes da pesquisa demonstram a percepção de que o ensino de gestão e contabilidade possuem elementos (re)produtores da colonialidade. Nesse sentido, pedimos que refletissem sobre seu papel enquanto educadores para que as escolas de negócios possam adotar ideais decoloniais. Como principais práticas de ensino aliadas ao pensamento decolonial, os participantes destacam o uso de filmes e materiais alternativos, a adoção de autores e autoras do sul global, o estabelecimento de diálogo com movimentos sociais e o exercício de local de escuta que possibilite uma educação dialógica, entretanto, destacam os desafios de adotar tal posicionamento.

Busco **usar textos alternativos, como literatura ou filmes, bem como materiais mais engajantes.** Além disso, faço a **permanente vigilância para não reproduzir de forma acrítica perspectivas dominantes ou que reforce hierarquias sociais.** Por fim, busco estabelecer certa horizontalidade na relação de ensino-aprendizagem. (Participante 2).

Além de oferecer uma disciplina sobre decolonialismo, busco trazer **palestrantes que sejam de contextos não-hegemônicos (MST, por exemplo)** e que também já lecionam ou pesquisam com práticas decoloniais. (Participante 5).

Procuro, em primeiro lugar, trazer autores não euro ou anglocêntricos, não brancos, mulheres e não heteronormativos. Tenho procurado práticas que também desafiem a performatividade de tal conhecimento - volto a dizer, nem sempre com sucesso. **Mas, ainda assim, a busca por um currículo mais diverso, menos branco, menos masculino, menos norte global está me ajudando a encontrar algumas alternativas.** (Participante 12).

Sinto que preciso desenvolver mais paciência e persistência. As vezes é uma luta difícil de manter. **Me sinto remando contra a maré.** Mas entendo que meu papel é abrir as mentes e apresentar opções. (Participante 8).

**Entendo com um papel de escuta atenta que valorize a pluralidade.** Procuo fontes alternativas em espaços não hegemônicos. (Participante 13).

Observamos nos relatos que o projeto de educação decolonial produzido pelos participantes envolve a recuperação de vozes silenciadas e originárias de contextos não-hegemônicos, não-euro-americanos. Os exemplos remetem àquelas vozes que são dissonantes em relação à heteronormatividade branca e aos fundamentos do capitalismo financeiro, originalmente associados à colonialidade epistêmica em gestão e contabilidade.

Mais uma vez observa-se que os participantes, podem se sentir solitários ou “remando contra a maré” (ver também relatos anteriores sobre dúvidas e solidão no departamento). Esses sentimentos de solidão e estarem contra-corrente podem ser explicados no fato de “as intervenções descolonizadoras na universidade têm sempre lugar em contextos de turbulência e conflito” (Santos, 2019, p. 377), dessa forma, é esperado que o grupo hegemônico engaje em conflitos e violências na tentativa de manter o *status quo*. Para pensar sobre esses sentimentos, recobramos a afirmação de Grosfoguel (2016, p. 28) de que há em curso uma luta contra e interna a “*longue durée* das modernas estruturas do conhecimento”.

Importante observar que, em alinhamento a Mendes, Fonseca e Sauerbronn (2020), os relatos apontam para a necessidade de decolonização no uso de materiais e linguagens outras. Os participantes sugerem não apenas o uso de textos alternativos e materiais não acadêmicos, como também de literatura e filmes. Consideramos que esse aspecto ganharia ainda maior projeção se incorporássemos no projeto decolonial em gestão as abordagens advindas do feminismo negro, como as “escrevivências” de Conceição Evaristo como ferramenta metodológica na produção de conhecimento de mulheres negras silenciadas no ambiente de ensino e pesquisa (Soares & Machado, 2017).

Tanto pelo lado do engajamento programático, quanto pelo desenvolvimento de materiais com novos conhecimentos, alinhamos nosso argumento à Silva e Sauerbronn (2021). Entendemos ser significativo o potencial de que as ações de pesquisa-ação participativa e as 'escrevivências' façam emergir, de forma não-extrativista, conhecimentos que foram silenciados nas/pelas escolas de negócios e nos/pelos espaços organizacionais e de mercado.

Além do papel como educador, convidamos os participantes a refletirem sobre seu papel individual dentro da comunidade de acadêmicos decoloniais. Os participantes demonstraram um caráter reflexivo e de autoaprimoramento por meio de aprofundar seu conhecimento na perspectiva decolonial, alguns trazem críticas à postura da comunidade brasileira de não se engajar em um embate direto com o *mainstream*. Por fim, destacaram a importância de refletir não apenas sobre as ações individuais, mas também sobre as questões estruturais.

**Como pesquisador, discente e docente, tenho estudado cada vez mais sobre as perspectivas decoloniais e anti-coloniais (ótica marxista), o que, inicialmente, me possibilita entender o meu lugar no mundo.** Acerca das práticas, ademais das pesquisas e tentativa de inserção de óticas locais no ensino, observo, no âmbito sociopolítico, quais indivíduos e organizações possuem interesses distintos dos que - entendo - deveriam nortear a realidade da população brasileira. (Participante 3).

Acredito que, a partir do momento que escolhi lecionar e pesquisar a partir da ótica decolonial, **também preciso “promover” a discussão.** Por isso, **venho realizando palestras sobre decolonialismo, tanto em cursos de pós-graduação, quanto graduação.** No contexto internacional, venho ajudando a avançar discussões decoloniais no [CONGRESSO], congresso este no qual sou co-líder de um tema que é dedicado a trabalhos decoloniais. (Participante 5).

O papel de qualquer indivíduo é bastante limitado diante de **questões estruturais. Para que a área contábil possa aderir a perspectivas críticas, dentre elas a decolonial, é necessário organização coletiva.** Não tenho adotado nenhuma prática específica. (Participante 15).

Há uma ainda pequena, porém crescente comunidade de pesquisadores(as) "alternativos(as)" - por falta de melhor expressão - em contabilidade no Brasil. Na minha visão, porém, essa comunidade tem uma vibe muito "paz e amor". Costumo brincar que é uma galera muito PSOL, enquanto minha postura é mais PCO. **Por conta disso, tenho me atribuído o papel de "dar porrada no MBL", ou seja, de confrontar o mainstream da pesquisa contábil.** Faço isso sobretudo através de meus esforços de publicação, nos quais procuro "subir o tom" de minhas críticas, buscando tensionar o campo. No entanto, como eu acabei pegando um ranço muito grande do mainstream, eu venho me mantendo relativamente afastado do campo acadêmico da contabilidade no Brasil, frequentando apenas os poucos espaços "alternativos" - QRCA e EnANPAD, basicamente. (Participante 17).

Observamos pelos relatos que há participantes que refletem sobre seu papel individual na comunidade como relacionado a seu próprio desenvolvimento teórico na perspectiva decolonial e as múltiplas vertentes desta, como sugere O'Shea (2018). Os relatos remetem que, pelo desenvolvimento individual, seria possível alcançar um entendimento coletivo mesmo que se reconheçam as limitações estruturais às mudanças necessárias, em alinhamento a Mignolo e Walsh (2018).

Da mesma forma, outros participantes mencionam seu engajamento decolonial [mesmo que ainda] relacionado/restrito à organização de atividades acadêmicas, na forma de palestras e liderança de temas em cursos ou congressos. Os relatos relembram a prática do ativismo acadêmico, nos termos propostos por Cooper e Coulson (2013), porém não ainda relacionados a uma agenda programática decolonial conforme discutido por Sauerbronn et al (2021). Essa forma de ação, ainda se mostra necessária para a abertura de espaço para que discussão sobre a perspectiva epistêmica nos círculos acadêmicos, e não com públicos externos silenciados. Uma reflexão que trazemos sobre esses relatos se essas práticas estariam voltadas para uma decolonialidade de currículos e mudança da matriz de poder associada ao ensino superior [Sul-Sul], ou se para garantir que as atividades dos pesquisadores decoloniais sejam reconhecidas e aceitas como produtos acadêmicos em suas carreiras [ainda numa relação Norte-Sul do que seria academia em gestão].

Essa reflexão nos leva ao último relato do bloco que questiona o fato de pesquisadores que lideram iniciativas no campo teriam uma postura pouco combativa [frente ao que o participante entende ser necessário] para enfrentar o conhecimento dominante, particularmente em contabilidade. O relato revela a dificuldade dos pesquisadores [não apenas do participante em tela] em sustentar/superar a tensão para desafiar as estruturas de dominação do sistema-mundo colonialista (Jammalumadaka et. al, 2021). O relato revela como as violências sofridas no processo de constituição/formação de um ser pesquisador dificultam o pleno exercício da proposta de desligamento da matriz colonial (Mignolo, 2007).

O relato revela que essas tensões são duais: não apenas pelo lado da imposição de agendas Norte-Sul reproduzidas por pesquisadores do "mainstream", como também na manutenção do embate Sul-Sul entre pesquisadores críticos e "alternativos" sobre os caminhos para geração de outras formas de conhecimento e práxis acadêmica no campo da gestão e contabilidade como discute Homero (2021). Em uma proposta de Decolonização do Currículo, entendemos que as dificuldades de desligamento, tanto do *mainstream* quanto das propostas de emancipação crítica, provocam tensões [necessárias e irreconciliáveis] sobre desenvolvimento pessoal-coletivo, ativismo intelectual-praxeológico, formas de engajamento interno-externo à comunidade acadêmica, e de dinâmicas de decolonização-recolonização de conhecimentos.

Considerando a existência de uma comunidade de acadêmicos decoloniais e a importância de ações coletivas – como apontada por um dos respondentes na pergunta anterior – pedimos que os respondentes refletissem sobre seu papel como parte de um coletivo. É possível observar nas respostas que aparece novamente a importância da construção de espaços como congressos e fóruns para a discussão da perspectiva decolonial, o fortalecimento das redes

de contatos, a importância de adotar não só um discurso decolonial, mas também uma práxis e por fim, destaca-se a relação dialógica entre coletivo, estrutura e indivíduo.

**Somos afetados e afetamos pelo nosso contexto**, então, o exercício de minhas escolhas que se desdobram nas minhas atividades por si só já afetam o coletivo. **O discurso vai além das palavras e são fortalecidas nas práticas rotineiras.** (Participante 14).

**Organizei, junto com duas colegas, um Fórum decolonial**, no qual palestrantes ligados à praxis decolonial são convidados para participar. **Também, fui um dos organizadores de um Fórum [REVISTA]**, cujo tema é sobre decolonialismo em [ÁREA], que contará (será publicado em breve) com a publicação de cinco artigos a respeito. (Participante 5).

**Acredito que o papel coletivo é fortalecer uma rede de pessoas** que compartilham e se identificam com essas práticas, de modo que a construção coletiva aconteça com diferentes ações, dentro e principalmente fora da universidade. (Participante 4).

Observamos no primeiro relato o destaque à relação dialética agente e estrutura, além da necessidade de uma prática corporificada e não apenas adotar um discurso decolonial. Tal discussão ressoa na obra de Paulo Freire (2016) quando o autor enfatiza que “[q]uem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo [...] Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal” (pp. 35-36).

Já o segundo relato destaca a importância da criação de espaços próprios para a discussão decolonial. A construção de espaços em revistas e congressos acadêmicos pode ser vista como uma tática de subversão frente às regras impostas pelo produtivismo neoliberal, visto que a preocupação é “onde” se publica e não “sobre o que” se publica (Rumens, 2016).

Por fim, o terceiro relato reforça a importância de construção, fortalecimento e manutenção de uma rede de pessoas que possam se apoiar mutuamente, visto que nos departamentos de administração e contabilidade pesquisadores decoloniais são poucos e são considerados os chatos - como já relatado por um participante. Assim, reafirmamos a importância da *minga* epistêmica (Pacarri, 2008; Santos, 2019) no estabelecimento de diálogos e relações com movimentos decoloniais fora da academia como estratégia de sobrevivência.

Como sugestões de ações para avançar a disseminação e implantação dos ideais decoloniais nas escolas de negócios os participantes apresentaram diversas possibilidades. Dentre tais possibilidades destacaram a importância do lugar de escuta, de transcender os muros da universidade para que o conhecimento criado na/pela universidade estabeleça uma relação dialógica com os conhecimentos criados por outros grupos sociais, a adoção de referenciais teóricos nacionais, além de um resgate da humanidade/figura humana.

Agenda da Universidade **sair do campus para o seu “redor”**. (Participante 1).

Qualquer uma serve e é necessária, **ocupar os espaços, não pisar nas pessoas**. Acho que ética e respeito à pessoa humana é uma filosofia da ação, um bom ponto de partida. (Participante 10).

**Provocação de práticas interdisciplinares, escutas de narrativas dos indivíduos ausentes e silenciados no seu processo formativo**. Entender, a partir disso, as violências vividas por eles; Provocações institucionais e organizacionais práticas. (Participante 18).

Acredito que **escuta do outro é fundamental** e também a coragem de mudar. De forma prática sugiro **a introdução de clássicos locais** como Guerreiro Ramos. Acredito que temos que recuperar estes nomes. (Participante 8).

Nos primeiros relatos vemos mais um reconhecimento de outras ecologias de saberes (Santos, 2019) e um reforço à importância da *minga* epistêmica (Pacarri, 2008). Nesse sentido, reconhecimento e diálogo com a comunidade externas às universidades se faz necessário, pois como destaca Santos (2019), as epistemologias do sul reconhecem o local e a importância dos



saberes constituídos na universidade, contudo, “integram outros conhecimentos e outras práticas de criação e transmissão de conhecimento que ocorrem enquanto dimensões das práticas sociais de resistência e de luta contra a dominação” (p. 349).

No segundo relato destaca-se a importância de ocupar espaços colonizados, mas sempre respeitando os demais indivíduos. Tal relato destaca a importância de não reproduzir valores coloniais como a hierarquização social e violência, bem como de não recorrer “aos métodos do colonialismo, nem sequer do colonialismo invertido” (Santos, 2019, p. 377). O relato destaca a importância da ética, um dos princípios fundadores de uma pedagogia crítica e progressiva, visto que “não há como pensar certo à margem de princípios éticos” (Freire, 2016, p. 35).

Já nos dois últimos relatos observamos a importância de estabelecer diálogos com outras áreas do conhecimento e do exercício da escuta das vozes silenciadas pelo colonialismo. Esse exercício de escuta é importante no processo de decolonização das escolas de negócios, pois possibilita um processo de co-construção dos saberes, estabelece uma prática pedagógica dialógica. Tal prática dialógica é de suma importância, pois só assim educador e educando são ambos reconhecidos enquanto sujeitos humanizados, visto que o diálogo “é uma exigência existencial [...] não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes” (Freire, 2017, p. 109).

É destacado ainda a importância de introduzir autores locais na prática pedagógica [menção à Guerreiro Ramos]. Tal prática é importante para combater o epistemicídio - como já discutido anteriormente. Além disso, como destaca Adichie (2019) a inclusão de vozes anteriormente silenciadas visa combater o perigo de uma história única, ou seja, nos permite ter a história contada pela voz dos oprimidos e não apenas dos grupos socialmente privilegiados.

Por fim, pedimos que os participantes refletissem sobre as barreiras para a implantação de projetos decoloniais nas universidades, em especial as escolas de negócios no Sul Global. As principais barreiras colocadas pelos respondentes são a estrutura colonial, os interesses neoliberais, o atual modelo de formação que coloca as escolas de negócios para formar trabalhadores voltados para o mercado ao invés de cidadãos reflexivos e por fim a presença e persistência de docentes decoloniais para enfrentar todas essas barreiras.

Entendo que a **macroestrutura na qual estamos inseridos**, de viés totalitário e, ao mesmo tempo, neoliberal, busca o fortalecimento das perspectivas exógenas e, dessa forma, nossas possibilidades são de uma resistência em ambas as áreas, o que por si, é relevante. (Participante 3).

Especialmente o **baixo incentivo pela qualificação do corpo docente** e o ambiente de terra arrasada do ensino superior privado com fins lucrativos que mal permite às pessoas sonhar. [...] **Alunos vistos como clientes e com pouco tempo para se engajar no processo de aprendizagem**. Numa dinâmica dessas, pensar em um currículo enriquecido pode parecer algo impossível. Nas escolas de elite, **talvez a corrida pela participação em rankings** [...]. (Participante 2).

**A colonialidade é a grande barreira. O imperativo de internacionalização** (ou a submissão a um projeto de subalternização) já inibe e/ou impede algumas possibilidades decoloniais. Já sofri tentativa de censura por parte de dirigente da IES onde trabalho porque "falar de trabalhadores LGBTQI+ não é Administração", por exemplo. (Participante 12).

**Ter um professor que não desista e se faça visível.** (Participante 1).

No primeiro relato observamos o questionamento da estrutura totalitária e neoliberal em que as escolas de negócios estão inseridas e conseqüentemente nós acadêmicos também estamos. Essa estrutura ressignifica o trabalho docente e o próprio sentido dado à educação universitária, como é destacado no segundo relato.

No segundo relato são observados diversos elementos. O primeiro elemento é a precarização do corpo docente que vem acontecendo ao redor do mundo a partir da adoção de práticas gerencialistas aliadas aos interesses neoliberais. Tal precarização tem resultados em salas de aula superlotadas, baixo investimento em formação inicial e contínua, além do

adoecimento de docentes devido às demandantes jornadas de trabalho cada vez mais longas e menos remuneradas (Gemelli, Closs & Fraga, 2020). O segundo elemento é a construção da figura do aluno como cliente, o que reconfigura toda a relação educador-educando, visto que nessa visão “o professor passa de um profissional disposto a ensinar, a auxiliar os alunos a se desenvolverem, para alguém que está ali para atrapalhar uma operação comercial” (Lima & Araujo, 2019, p. 72). Por fim, destacamos que o processo de ranqueamento das universidades aliado à adoção das práticas gerencialistas usualmente adotadas em empresas, corrói ainda sua autonomia (Lima, 2003).

Ainda no segundo relato observa-se a discussão acerca dos rankings de qualidade - que se relaciona ao imperativo da internacionalização no comentário seguinte. A cultura dos rankings tem se mostrado cada vez mais prejudicial para a construção de conhecimento na forma de pesquisa, como para o ensino. Gendron (2008) destaca que a cultura dos rankings tem levado a um processo de superficialização da ciência, visto que é preciso publicar em grandes quantidades em curtos espaços de tempo. Além disso, cabe destacar que essa cultura de rankings tem levado os editores a adotarem políticas mais restritivas e conservadoras, publicando temas, abordagens e a língua inglesa que eles sabem que renderão citações e manterão suas revistas em boas posições nos rankings internacionais (Gendron, 2008; 2020).

Especificamente sobre o processo de internacionalização, Gendron (2020) destaca que esse processo tem um potencial de tirar as pesquisas construídas no sul global de contexto devido às barreiras linguísticas, epistemológicas e culturais. O autor ainda alerta aos pesquisadores - principalmente os qualitativos - que tal processo de internacionalização representa um risco significativo para suas pesquisas: o de subestimar ou marginalizar maneiras de falar, pensar, pesquisar e escrever. É preciso destacar ainda que tanto o processo de “internacionalização”, quanto o de ranqueamento produzem efeitos de hierarquização, marginalização e exclusão ao indicarem não apenas o que é uma boa publicação, mas por privilegiarem publicações em periódicos de língua estrangeira - que muitas vezes não possuem acesso aberto (Xavier & Barros, 2017).

O último relato relaciona-se também com o primeiro ao destacar a importância de persistirmos nos movimentos de resistência por mais que o sentimento seja de “remar contra a maré” e de ser “chamado do chato do departamento”. A importância do docente no processo de decolonização do ensino é destacada por O’Shea (2018, p. 759) ao afirmar que “nossa docência pode nos permitir imaginar outras maneiras de existir e de interagir. Ao repensar nossos currículos, podemos repensar e reformular nosso trabalho de maneira a suplantarmos modelos coloniais de exploração e apropriação”.

## 5. CONCLUSÕES

O presente trabalho teve como objetivo compreender como a comunidade de acadêmicos no Brasil, que tenham leituras na perspectiva decolonial latino-americana ou outras origens, percebe a proposta dominante de decolonização de currículo em ensino e pesquisa nas áreas de contabilidade e gestão. Para tal, nós recuperamos a importante discussão sobre a reprodução da matriz colonial de poder nas universidades como centrado nas noções de eurocentrismo, racismo e epistemicídio, devido a processos de longa duração em que agentes tanto do Norte quanto do Sul estão engajados em (re)produzir nas escolas de negócio.

O conhecimento coproduzido por 18 participantes do estudo, no mês de agosto/2020, revelaram aspectos importantes da intersubjetividade relacionada à dinâmica (de)colonização-(re)colonização que ocorre em corpos, contextos e espaços de atuação. As discussões apontam para experiências relacionadas à decolonialidade, uma vez que os pesquisadores: (i) relatam uma busca constante em exteriorizar os impactos da matriz colonial de poder em suas práticas cotidianas, permeados de embates, dúvidas e sofrimentos; (ii) em termos de pensamento transfronteiriço, navegam entre [e refletem sobre] as formas tradicionais e alternativas de ensino

e pesquisa, enquanto realizam iniciativas para recuperar intelectuais locais e outros saberes; (iii) praticam a *minga* epistêmica ao serem cuidadosos na recuperação de vozes e grupos silenciados, mesmo que de forma ainda modesta ou permeada de dúvidas; (iv) revelam tensões totalizantes (tanto com mainstream quanto críticos) ao enfrentar a habitualização e instituição da matriz colonial de poder nos espaços universitários; (v) em termos de desvinculação, revelam a busca pela constituição de redes com outros pesquisadores e a abertura de novos espaços para circular/co-construir conhecimentos pluriversais.

De certo, o estudo revela que iniciativas de decolonização do currículo, no Sul, estão permeadas por dificuldades de desligamento que provocam tensões sobre constituição do ser pessoal/coletivo, realização de ativismo intelectual/praxeológico, criação de formas de engajamento interno/externo ao ambiente acadêmico, transcender modelo ação acadêmica competitiva/solidária; construção do conhecimento em formas extrativistas/não-extrativistas; materialização do conhecimento pluriversal em produtos acadêmicos/não-acadêmicos. Portanto, reforçamos a necessidade de um adequado posicionamento [não de convencimento ou conversão] da essência decolonial junto aos pesquisadores críticos em gestão e contabilidade situando-a além projetos humanistas das esquerdas tradicionais ou de projetos reconciliatórios e recolonizantes. Apontamos também a necessidade de que os pesquisadores decoloniais permaneçam a desafiar a legitimidade do monopólio do conhecimento do Norte, que tornam inquestionáveis certos conceitos, instituições de ensino e formas de validação de conhecimentos, que estão associados aos epistemicídios promovidos pela estrutura (racista/sexista) epistêmica moderno-colonial que se reproduz no campo da gestão e contabilidade também no Brasil.

Por fim, reconhecemos que três importantes questões emergem e continuam não respondidas por esse estudo: como decolonizar por dentro da universidade neoliberal que recoloniza? Como decolonizar sem evocar, mas não aprofundar a dimensão racial (uma questão para latinoamericanismo)? Como decolonizar fomentando forças populares e movimentos escalares além da dinâmica Norte-Sul fora da universidade e além do Estado-nação?

À guisa de concluir com uma resposta a estes questionamentos, concordamos com os termos colocados por Andreotti et. al, (2015) de que decolonialidade no ensino superior [quando praticada por acadêmicos no Sul] nunca terá um ponto de chegada por significar:

nos deslocar do centro do mundo; interromper nossos desejos de parecer, sentir e fazer o bem; expor a fonte e as conexões entre nossos medos, desejos e negações; abandonar nossas fantasias de certeza, conforto, segurança e controle; reconhecer e afirmar (ao invés de negar) que já estamos enredados, vulneráveis, abertos, não cheios, mais e menos do que nós mesmos; e alcançando o limite de nosso conhecimento e ser - e pulando de olhos fechados. (p.36)

## REFERÊNCIAS

- Adichie, C. N. (2019). O perigo de uma história única. São Paulo: Companhia das Letras.
- Alawattage, C., Arjaliès, D. L., Barrett, M., Bernard, J., de Castro Casa Nova, S. P.,... & Sorola, M. (2021). Opening accounting: a Manifesto. *Accounting Forum*, 45(3), 227-246.
- Alcadipani, R., & Bertero, C. O. (2012). Guerra Fria e ensino do management no Brasil: o caso da FGV-EAESP. *Revista de Administração de Empresas*, 52(3), 284-299.
- Alcadipani, R., & Caldas, M. P. (2012). Americanizing Brazilian management. *Critical Perspectives on International Business*, 8(1), 37-55.
- Andreotti, V. O., Stein, S., Ahenakew, C., & Hunt, D. (2015). Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 4(1), 21-40.
- Ballestrin, L. (2013). América Latina e o giro decolonial. *Revista Bras.Ciência Política*, 11.
- Barros, A., Alcadipani, R., & Bertero, C. O. (2018). A Criação do Curso Superior em Administração na UFRGS em 1963: uma Análise Histórica. *Revista de Administração de Empresas*, 58(1), 3-15.
- Bauer, A. P. M., Silva, V. F., & Wanderley, S. E. D. P. V. (2019). Decolonialidade, border thinking e organizações: as contribuições de Guerreiro Ramos e Celso Furtado. *Cuadernos de Administración*, 32(58).

- Bryer, R. (2006). Accounting and control of the labour process. *Critical Perspectives on Accounting*, 17(5), 551-598.
- Castro-Gómez, S. (2007). Descolonizando la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In R. Grosfoguel (Ed.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Chiapello, E. (2007). Accounting and the birth of the notion of capitalism. *Critical Perspectives on Accounting*, 18(3), 263-296.
- Chiapello, E. (2017). Critical accounting research and neoliberalism. *Critical Perspectives on Accounting*, 43, 47-64.
- Couto, F. F., Honorato, B. E. F., & Silva, E. R. D. (2019). Organizações outras: Diálogos entre a teoria da prática e a abordagem decolonial de Dussel. *Revista de Administração Contemporânea*, 23, 249-267.
- Cunliffe, A. L. (2011). Crafting qualitative research: Morgan and Smircich 30 years on. *Organizational Research Methods*, 14(4), 647-673.
- Dussel, E. D. (1977). *Filosofia da libertação na América Latina*. Piracicaba, SP: Unimep.
- Dussel, E. D. (2005). *Filosofia da libertação: Crítica à ideologia da exclusão*. São Paulo: Paulus.
- Faria, A. (2013). Border thinking in action: should critical management studies get anything done? In: Malin, V.; Murphy, J.; Siltaoja, M. (Eds). *Dialogues in Critical Management Studies: Getting things done*. Bingley: Emerald Group.
- Ferguson, J., Collison, D., Power, D., & Stevenson, L. (2009). Constructing meaning in the service of power: An analysis of the typical modes of ideology in accounting textbooks. *Critical Perspectives on Accounting*, 20(8), 896-909.
- Figueiredo, Â., & Grosfoguel, R. (2010). Racismo à brasileira ou racismo sem racistas: Colonialidade do poder e a negação do racismo no espaço universitário. *Sociedade e Cultura*, 12(2), 223-234.
- Fischer, T. M. (1985). O ensino de Administração Pública no Brasil: Da tutela estrangeira à autonomia necessária. In: *Anais do ENANPAD*, Belo Horizonte (pp. 165-170).
- Fonseca, A. C. P. D. (2010). Management control systems: universal practices or national practices? *Critical Perspectives on International Business*, 6(2/3), 190-207.
- Freire, P. (2016). *Pedagogia da autonomia*. (53ª edição). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2017). *Pedagogia do oprimido*. (64ª edição). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Geiger, D. (2009). Revisiting the concept of practice: Toward an argumentative understanding of practicing. *Management Learning*, 40, 129-144
- Gemelli, C. E., Closs, L. Q., & Fraga, A. M. (2020). Multiformidade e Pejotização:(Re) Configurações do Trabalho Docente no Ensino Superior Privado sob o Capitalismo Flexível. *REAd Revista Eletrônica de Administração*, 26, 409-438.
- Gendron, Y. (2008). Constituting the academic performer: the spectre of superficiality and stagnation in academia. *European Accounting Review*, 17(1), 97-127.
- Gendron, Y. (2020). Mantendo-se fiel ao contexto. *Sociedade, Contabilidade e Gestão*, 14(4).
- Gonzalez, Lélia. (1988). A Categoria Político-Cultural de Amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, 92/93, 69-82.
- Graham, C. (2013). Teaching accounting as a language. *Critical Perspectives on Accounting*, 24.
- Grosfoguel, R. (2008). Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, 115-147.
- Homero Junior, P. F. (2021). Reflexões sobre a prática da pesquisa crítica em contabilidade no Brasil: uma nota autobiográfica. *REPEC*, 15(2), 225-242.
- Hopper, T., Lassou, P. J. C. and Soobaroyen, T. (2017), “Globalisation, accounting and developing countries”, *Critical Perspectives on Accounting*, 43, 125-148
- Idier, A. (2018). Absences, silences et politique de l'histoire. Introduction à Archives des mouvements LGBT+, Paris, Textuel, 2018. (hal-02504445)
- Jammalumadaka, N., Faria, A., Jack, G., & Ruggunan, S. (2021). Decolonising Management and Organisational Knowledge (MOK). *Organization (forthcoming)*.
- Khoja-Moolji, S. (2017). Pedagogical (Re)Encounters: Enacting a Decolonial Praxis in Teacher Professional Development in Pakistan. *Comparative Education Review*, 61(si).

- Lander, E. (2005). Ciências Sociais: Saberes coloniais e eurocêntricos. In E. Lander (org.), *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais*. CLACSO, 21–53.
- Lima, J. P. R., & Araujo, A. M. P. (2019). Tornando-se Professor: Análise do Processo de Construção da Identidade Docente dos Professores de Contabilidade. *Advances in Scientific & Applied Accounting*, 12(2), 59-80.
- Lima, M. C. (2003). Os contornos da crise e das rupturas vividas pela universidade contemporânea. *EccoS–Revista Científica*, 5(2), 09-34.
- Mendes, D., Fonseca, A., & Sauerbronn, F. F. (2020). Modos de ideologia e de colonialidade em materiais didáticos de Contabilidade. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 99.
- Mendonça Neto, O. R., Cardoso, R. L., Riccio, E. L., & Sakata, M. C. G. (2008). Mudança de paradigma na contabilidade brasileira: uma explicação fundamentada na sociologia da tradução. *Contabilidade Vista & Revista*, 19(2), 113-139.
- Mignolo, W., & Tlostanova, M. V. Theorizing from the Borders: Shifting to Geo- and Body-Politics of Knowledge. *European Journal of Social Theory*, 9(2), 205-221.
- Name, L. (2009). O eurocentrismo está em toda parte: sobre orientalismos, ocidentalismos e outras imprecisões geográficas. *GeoPUC*, 1(2), 1-22.
- Oakes, H., & Berry, A. (2009). Accounting colonization: three case studies in further education. *Critical Perspectives on Accounting*, 20(3), 334-378.
- O’Shea, J. (2018). Decolonizar o Currículo? Possibilidades para desestabilizar a formação em performance. *Rev. Bras. Estud. Presença*, 8(4), 750-762.
- Peleias, I. R., Silva, G. P. D., Segreti, J. B., & Chiroto, A. R. (2007). Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica. *Revista Contabilidade & Finanças*, 18, 19-32.
- Pelúcio, L. (2014). Traduções e torções ou o que se quer dizer quando dizemos queer no Brasil? *Revista Periódicus*, 1(1), 68-91.
- Quijano, A. (2000). ‘Coloniality of Power, Eurocentrism and Latin America’, *Nepantla*, 1(3).
- Quijano, A. (2009). Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: (Org) Santos, B. S.; Meneses, M. P. *Epistemologias do Sul*. (pp. 73-117).
- Rodrigues, L., & Hemais, M. W. (2021). The Colonial Side of Advertising Self-Regulation: Imperialist Consumerism in Latin America. *Latin American Business Review*, 1-32.
- Rumens, N. (2016). On the violence of heteronormativity within business schools. In: *Sexual Orientation and Transgender Issues in Organizations* (pp. 389-404). Springer, Cham.
- Santos, B. S. (2019). O fim do império cognitivo. Belo Horizonte: Autêntica.
- Sauerbronn, F. F., Ayres, R. M., da Silva, C. M., & Lourenço, R. L. (2021). Decolonial studies in accounting? Emerging contributions from Latin America. *Critical Perspectives on Accounting*, 102281. <https://doi.org/10.1016/j.cpa.2020.102281>
- Sayed, S. (2020). Financial Reporting como instrumento ideológico para fins hegemônicos: evidências do Banco do Brasil (1853–1902). *Advances in Scientific and Applied Accounting*, 13(2), 154–175. <https://doi.org/10.14392/ASAA.2020130208>
- Silva, A. R., Vasconcelos, A., & Lira, T. A. (2021). Inscrições contábeis para o exercício do poder organizacional: o caso do fundo de emancipação de escravos no Brasil. *Revista de Administração de Empresas*, 61(1), 1-14.
- Silva, C. M., & Sauerbronn, F. F. (2021). Decolonial Studies, Non-Extractive Methods, and Participatory Action Research in Accounting. *Revista de Administração Contemporânea (forthcoming)*.
- Spivak, G. C. (2004). Righting Wrongs. *The South Atlantic Quarterly*, 103(2/3), 523-581.
- Tlostanova, M. V., & Mignolo, W. (2012). *Learning to unlearn: Decolonial reflections from Eurasia and the Americas*. Columbus: The Ohio State University Press.
- Tuck, E. & Yang, K.W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 1-40.
- Wanderley, S., & Faria, A. (2012). The Chandler-Furtado case: a de-colonial re-framing of a North/South (dis)encounter. *Management & Organizational History*, 7(3), 219-236.
- Xavier, W. S., & de Barros, A. N. (2017). Para além das métricas: o que faz uma academia qualificada? *Farol-Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade*, 4(9), 390-427.