



Thuanne Figueiredo Baptista

**A Colonialidade e o Ensino de Marketing
no Brasil: Um estudo a partir da
perspectiva decolonial**

Tese de Doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-
graduação em Administração de Empresas, do
Departamento de Administração da PUC-Rio.

Orientador: Prof. Marcus Wilcox Hemais

Rio de Janeiro

Maio de 2023



Thuanne Figueiredo Baptista

**A Colonialidade e o Ensino de Marketing
no Brasil: Um estudo a partir da
perspectiva decolonial**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo:

Prof. Marcus Wilcox Hemais

Orientador

Departamento de Administração – PUC-Rio

Profa. Denise de Franca Barros

Universidade Federal Fluminense

Prof. Luís Alexandre Grubits de Paula Pessoa

Departamento de Administração – PUC-Rio

Profa. Ana Raquel Coelho Rocha

Universidade Federal Fluminense

Prof. Ronan Torres Quintão

Instituto Federal de São Paulo

Rio de Janeiro, 5 de Maio de 2023

Todos os direitos reservados. A reprodução, total ou parcial do trabalho, é proibida sem a autorização da universidade, da autora e do orientador.

Thuanne Figueiredo Baptista

Graduou-se em Engenharia Elétrica na Universidade Federal do Rio de Janeiro em 2016. Mestre em Administração de Empresas pela PUC-Rio em 2018. Pesquisadora da área de Decolonialidade.

Ficha Catalográfica

Baptista, Thuanne Figueiredo

A Colonialidade e o Ensino de Marketing no Brasil: Um estudo a partir da perspectiva decolonial / Thuanne Figueiredo Baptista ; orientador: Marcus Wilcox Hemais. – 2023.

152 f. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Administração, 2023.

Inclui bibliografia.

1. Administração – Teses. 2. Colonialidade. 3. Decolonialidade. 4. Ensino de Marketing. 5. Realidade Brasileira. 6. Investigação Temática. I. Hemais, Marcus Wilcox. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Administração. III. Título.

CDD: 658

Aos meus pais, minha família, meus amigos, meus colegas de Doutorado, meus mentores e guias espirituais, e a Deus.

Agradecimentos

Ainda que a escrita da tese seja um processo solitário, essa tese foi feita a muitas mãos. Tive o privilégio de entender que esse trabalho é fruto de uma construção coletiva, por momentos direta e por outros indireta, mas que, de alguma forma, me auxiliaram a chegar até o fim, e por isso, gostaria de registrar alguns agradecimentos.

Primeiro eu gostaria de agradecer aos meus pais, Rita e Sérgio, por todo o incentivo que eles me deram, por me auxiliarem a chegar até aqui, por acreditarem em mim (principalmente nos momentos que eu mesma não estava acreditando tanto), pela sensibilidade em me tirar da frente do computador quando eu estava precisando, por cada conversa, cada troca, cada sugestão, cada opinião, cada leitura da tese. Nada me deixa mais feliz do que sentir o orgulho que vocês têm em ter uma filha que concluiu um doutorado. Obrigada por me proporcionar uma oportunidade que vocês não tiveram e por sustentar minha vontade em ser doutora. O acolhimento que eu recebo em casa é a força que me move, a gente sempre tem a gente. Eu sou MUITO grata por ter vocês como pais. Muito obrigada mesmo por tudo. Eu amo vocês.

Eu gostaria de fazer aqui um agradecimento em especial a minha mãe, Rita, que foi inacreditável durante esse processo. Em um dos momentos de mais dificuldade durante a escrita, ela que segurou a minha mão, e caminhou comigo. Ela catalogou 1.070 bibliografias, ela buscou instituição de 2.255 autores, ela me ajudou a ver cada referência que não estava no referencial teórico, ela releu a minha tese atrás de cada errinho de português. Mãe, eu não consigo dimensionar em palavras o tamanho da ajuda que você me deu, você foi surreal. Sem você eu até acho que conseguiria, mas seria MUITO mais difícil. Obrigada por ser esse suporte na minha vida, independente de onde eu precise. Eu te amo muito. Sou muito grata em ser sua filha, ter você como mãe é um presente de Deus.

Gostaria de agradecer ao meu orientador, Marcus Hemais, que passou esses 6 anos de mestrado e doutorado comigo. Que foi o melhor orientador que eu poderia ter, e que hoje se torna um grande amigo. Muito obrigada pelos momentos que a orientação ultrapassou os âmbitos acadêmicos, e muito obrigada também por todas as orientações acadêmicas que você compartilhou comigo, desde como escrever um texto, até como me portar em diversas situações. Aprendi muito com você e sei que vou seguir aprendendo. Você fez parte de um período muito desafiador e especial da minha vida. Além disso, obrigada pelo carinho e pela sensibilidade que você teve comigo durante esse processo, obrigada pela troca, pela atenção, pela parceria e por me incentivar a seguir fazendo o que eu amo. Você é especial!

Gostaria de agradecer a minha família, principalmente, minhas vovós, Maria Rita e Léa, meus tios, Dé e Marcia, e meus primos, Mimin e Bezinho, por estarem do meu lado, por me incentivarem, e pelos momentos de descontração, de felicidade e de alegria que passamos juntos. Gostaria também de agradecer meus vovôs, Edesio e Sergio, que infelizmente não estão mais nesse plano, mas que sempre foram grandes incentivadores do conhecimento. Como dizia meu Vô, “só o conhecimento liberta a pessoa”. Pois bem Vô, estou por aqui buscando seguir seus ensinamentos.

Gostaria de agradecer também ao amigo Paulo Carneiro, ao qual carinhosamente chamo de Tio Paulo. Tio, muito obrigada por todo o auxílio que você me deu, por cada leitura do trabalho, por me ajudar com a parte quantitativa, por mexer nos meus dados deixando-os mais claros, por dividir comigo suas percepções, por me auxiliar com as tabelas da tese, por ajudar a achar instituições de autores, revistas de publicação. Não consigo nem expressar o quanto tudo isso foi importante para mim, e para o meu trabalho. Aliás, obrigada pela ajuda desde os tempos de graduação, em que eu recebia alguns resumos sobre eletrônica e que, graças a você, sei algumas (poucas) coisas até hoje. Essa conquista tem muito da sua ajuda, muito obrigada.

Gostaria de agradecer também meus amigos de vida, que seguem me incentivando a cada passo. Inclusive acordei com mensagens de alguns falando “é hoje que você entrega né?”. Eu sou tão grata de ter vocês na minha vida a tantos anos, com a maioria desde a escola até hoje. As vezes mal dá para acreditar que a gente segue junto depois de tantos anos, com tamanha naturalidade. Vocês foram como uns presentinhos que Deus colocou para fazer a minha vida mais legal, mais leve, mais divertida, mais dinâmica, mais engraçada e mais especial. Eu amo MUITO todos vocês, e essa conquista tem um pouquinho de cada um.

Queria agradecer também as minhas colegas de doutorado, que passaram por esse doutoramento junto comigo, e que fizeram todo esse caminho ser mais leve. Obrigada por cada ajuda em disciplinas obrigatórias, pelos cafés na PUC, pelas trocas antes, durante e depois da aula de francês, pelas viagens para congressos em que ao final de cada apresentação era uma comemoração. O doutorado foi muito feliz com a presença de vocês. Formamos um grupo de mulheres potentes e tenho certeza de que o mundo vai ter que se preparar para receber esse grupo incrível de doutoras.

Agradeço a cada professor, discente, colega e amigo que me ajudou a construir essa tese, das mais diversas formas nos mais diversos momentos, seja concordando com uma entrevista, seja lendo o trabalho e fazendo recomendações, seja sugerindo leituras futuras, seja atendendo minhas ligações de quase uma hora para ajudar na metodologia, seja me mandando foto de algumas anotações que fizeram, seja me deixando utilizar o email de backup da tese, seja me tirando de casa pra distrair a cabeça. Saiba que guardo com muito carinho a contribuição de cada um. Muito Obrigada.

Agradeço também a PUC-Rio pela oferta, de alta qualidade, do curso de Pós-Graduação em Administração.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro, desde 2020.

Quero agradecer a Deus, meus mentores e meus guias espirituais, que encontrei frequentando a Umbanda, e que me ensinam em cada ponto cantado, em cada passe, em cada conselho, e que me ajudam tanto, me guiando pela minha intuição. Muito Obrigada.

Por fim, eu gostaria de agradecer a mim. Gostaria de usar esse espaço para lembrar, no futuro, que o caminho foi bastante desafiador, mas a gente conseguiu. Além de honrar a Thuanne criança, que ainda sem entender muito bem o mundo, pensava que, um dia, “queria inventar alguma coisa”. Thuanne pequenina, a gente conseguiu, e bem do nosso jeitinho!

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

Resumo

Baptista, Thuanne Figueiredo; Hemais, Marcus Wilcox. **A Colonialidade e o Ensino de Marketing no Brasil: Um Estudo a Partir da Perspectiva Decolonial**. Rio de Janeiro, 2023. 152. Tese de Doutorado - Departamento de Administração, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O ensino de Marketing no Brasil, como objeto de estudo, foi escassamente analisado pela própria área. Em consequência, pouco se entende sobre como tal ensino pode ser um instrumento de repetição de padrões e ideias do Norte Global. A fim de compreender como tais questões geopolíticas afetam o marketing, adota-se, aqui, a opção decolonial, que se apresenta como um projeto que visa retirar a miragem da modernidade e da colonialidade, colocando-se como um contraponto crítico, e que pode ajudar a construir uma outra forma de pensar. À frente desse quadro, o presente estudo tem o objetivo de analisar, por meio da perspectiva decolonial, como a colonialidade se faz presente no ensino universitário de marketing em Escolas de Negócios no Brasil, a fim de compreender a maneira como o conhecimento disseminado pela disciplina reproduz acriticamente aquele originário do Norte Global e exclui outros advindos de realidades subalternizadas, porém relacionados a marketing. Para isso, foi realizada uma pesquisa de campo em três etapas, sendo a primeira sobre a CAPES, a segunda um levantamento sobre as bibliografias utilizadas em disciplinas de marketing em programas de pós-graduação de excelência no Brasil, e a terceira composta de entrevistas em profundidade com docentes universitários de marketing. A análise dos dados foi feita por meio de investigação temática, orientada pela perspectiva decolonial, e indicou a presença de colonialidade nas ações da agência reguladora que cuida da pós-graduação no Brasil, e na escolha das bibliografias utilizadas pelos docentes em suas disciplinas e em suas condutas pedagógicas. Entretanto, também foi possível perceber frechas de contraposição à colonialidade, que buscam valorizar a realidade e o contexto nacional.

Palavras-chave

Colonialidade; decolonialidade; ensino de marketing; realidade brasileira; investigação temática.

Abstract

Baptista, Thuanne Figueiredo; Hemais, Marcus Wilcox (Advisor). **Coloniality and Marketing Education in Brazil: A Study from the Decolonial Perspective**. Rio de Janeiro, 2023. 152. Tese de Doutorado - Departamento de Administração, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

The teaching of Marketing in Brazil, as an object of study, has been scarcely analyzed by the field itself. Consequently, little is understood about how such teaching can be an instrument of repetition of patterns and ideas from the Global North. In order to understand how such geopolitical issues affect marketing, the decolonial option is adopted here, which presents itself as a project that aims to remove the mirage of modernity and coloniality, positioning itself as a critical counterpoint, and which can help build another way of thinking. In light of this framework, the present study aims to analyze, through the decolonial perspective, how coloniality is present in the university teaching of marketing in Business Schools in Brazil, in order to understand how the knowledge disseminated by the discipline uncritically reproduces that originating from the Global North and excludes others arising from subalternized realities, but related to marketing. For this purpose, a four-stage field research was conducted, the first on CAPES, the second a survey of the bibliographies used in marketing disciplines in excellence postgraduate programs in Brazil, and the third consisting of in-depth interviews with university marketing professors. Data analysis was conducted through thematic investigation, guided by the decolonial perspective, and indicated the presence of coloniality in the actions of the regulatory agency that oversees postgraduate education in Brazil, and in the choice of bibliographies used by professors in their disciplines and pedagogical practices. However, it was also possible to perceive cracks of opposition to coloniality, which seek to value national reality and context.

Keywords

Coloniality; decoloniality; marketing education; brazilian reality; thematic investigation.

Sumário

Prólogo	16
1 Introdução	19
1.1. Objetivo do estudo	23
1.2. Relevância do estudo	23
1.3. Delimitação do estudo	25
1.4. Estrutura do trabalho	26
2 Referencial Teórico	27
2.1. Breve Histórico sobre o Contexto do Ensino de Marketing no Brasil	27
2.2. Início das discussões sobre Decolonialismo e a Colonialidade do Poder	30
2.3. Colonialidade do Saber	35
2.4. Colonialidade do Ser	41
3 Percurso Metodológico	46
3.1. Epistemologia adotada para a pesquisa	46
3.2. Coleta e Tratamento dos dados	47
3.3. O Caminho da Investigação Temática na pesquisa sobre a colonialidade presente no ensino de marketing	53
4 Análise de Dados	58
4.1. Reprodução de padrões, práticas e comportamentos do Norte Global: o papel da CAPES	59
4.1.1 A CAPES e o Sistema de Avaliação de PPGs	59
4.1.2. A Internacionalização seletiva – internacionalizar para o Norte Global	63
4.1.3. Bases Científicas, Qualis Periódico, e as assimetrias com viés eurocêntrico	66
4.1.4. U-Multirank, a nova avaliação Multidimensional da CAPES, e a pouca adequação a realidade brasileira e latino-americana	69
4.2 Influência da CAPES sobre a reprodução de padrões, práticas e comportamentos do Norte Global por parte de docentes de marketing no Brasil	71
4.2.1. As influências das exigências da CAPES no dia a dia dos docentes e a supervalorização do estrangeiro	72
4.2.1.1 Docentes como produtos de seus contextos acadêmicos	75

4.2.1.2 Desgaste com a tentativa de internacionalização de conhecimento do Brasil	76
4.2.1.3 Reprodução de padrões, práticas e comportamentos do Norte Global além das exigências da CAPES	79
4.2.2. Dominância da língua inglesa em sala de aula e nas pesquisas dos docentes	82
4.2.3. Carga de Trabalho dos docentes de marketing no Brasil e o desejo de “ser como eles”	84
4.2.4. Relações com o Estrangeiro e inconsciência das preferências dos docentes de marketing	86
4.3. Reprodução de conhecimento oriundo do Norte Global: as escolhas dos docentes	89
4.3.1 Bibliografias utilizadas por Docentes e a Influência Eurocêntrica em suas escolhas	90
4.3.2. Motivos para o Norte Global ser referência para conhecimento em marketing no Brasil	96
4.3.2.1 As escolhas bibliográficas feitas pelos docentes e suas principais razões	97
4.3.2.2 As supostas literaturas clássicas em marketing	103
4.3.2.3 Brasil como Contexto, mas não como produtor de conhecimento	104
5 Discussão	108
5.1 Proposta de Ação	116
6 Conclusão	121
6.1 Contribuições Teóricas e Metodológicas	122
6.2 Sugestões para Pesquisas Futuras	124
7 Referências Bibliográficas	126
8 Apêndice	150
8.1. Apêndice 1 – dados quantitativos sobre as bibliografias	150
8.2. Apêndice 2 – roteiro de entrevistas	152

Lista de figura

Figura 1 – base utilizada para trabalhar os dados adquiridos das bibliografias

50

Lista de tabelas

Tabela 1 – universo de trabalhos referenciados nas disciplinas	50
Tabela 2 – universo de participações dos autores os trabalhos	50
Tabela 3 – dados dos entrevistados no presente trabalho	52
Tabela 4 – distribuição regional das instituições dos Autores	90
Tabela 5 – distribuição das instituições dos autores por país	91
Tabela 6 – parcerias entre regiões dos trabalhos	92
Tabela 7 – distribuição regional das publicações dos trabalhos	93

Lista de quadros

Quadro 1 – Dados utilizados para a investigação temática	55
Quadro 2 – fases do percurso metodológico	57
Quadro 3 – Esquema representativo da colonialidade no ensino de marketing	110

*Mangueira, tira a poeira dos porões
Ô, abre alas pros teus heróis de barracões
Dos Brasis que se faz um país de Lecis, jamelões*

*Brasil, meu nego
Deixa eu te contar
A história que a história não conta
O avesso do mesmo lugar
Na luta é que a gente se encontra*

*Brasil, meu denço
A Mangueira chegou
Com versos que o livro apagou
Desde 1500
Tem mais invasão do que descobrimento
Tem sangue retinto pisado
Atrás do herói emoldurado
Mulheres, tamoios, mulatos
Eu quero um país que não está no retrato*

*Brasil, o teu nome é Dandara
E a tua cara é de cariri
Não veio do céu
Nem das mãos de Isabel
A liberdade é um dragão no mar de Aracati*

*Salve os caboclos de julho
Quem foi de aço nos anos de chumbo
Brasil, chegou a vez
De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês*

(História para Ninar Gente Grande- Estação Primeira de Mangueira 2019)

Prólogo

Rio de Janeiro, 20 de abril de 2023.

Queridos leitores desse trabalho,

Com o intuito de colocar uma certa pessoalidade junto a escrita acadêmica, resolvi escrever esse prólogo. Por muitos dias mesmo eu tentei escrevê-lo, e simplesmente, não saía. Eu tentava e apagava tudo em seguida, porque nunca achava que estava “bom o suficiente”. O que me guiava a escrever era sempre buscar responder à pergunta “Por que eu quis escrever essa tese?”, e essa pergunta me inquietou por muitos meses, desde consultas a oráculos e terapias, até mesas de bar com minha família e amigos.

Eu busquei diversas explicações, sempre achei que precisava de uma certa complexidade, que a resposta precisaria demandar muitas e muitas páginas. Mas é claro que isso não deu certo, porque eu quis me afastar do meu jeito de ser, que é sucinto em explicar as coisas. E assim, no mesmo momento que eu me reconectei com a minha sucintez, me veio a resposta, que não estranhamente, é bem pequenina.

Eu quis escrever essa tese porque essa tese é uma parte de quem eu sou.

Quando eu, lá no fim da minha graduação, resolvi me inscrever para participar de um pré-vestibular comunitário, eu tive o meu primeiro contato com a docência, e me apaixonei. A partir de então, eu ganhei a percepção do quanto o ensino influenciava e mudava a vida das pessoas. Também fiquei muito impressionada no quanto eu aprendi com aqueles alunos que vinham de uma condição financeira bem distante da minha, e me abri para muitas visões que eles tinham de mundo. Eu dava aula de matemática, e logo em seguida era a aula de redação, mas eventualmente a professora faltava, e me pediam para substituir, eles indicavam que eu me sentasse em roda com os alunos e debatesse temas atuais com eles. Mal eles sabem o tanto que eu torcia para a professora de redação faltar mais vezes. Foi ali que eu comecei a aprender sobre a condição de privilégio que eu vivia, e entender a importância das

políticas públicas. Até hoje eu fico bem impressionada com a visão crítica que a maioria dos alunos tinha.

E foi ali, com esses alunos, que eu comecei a entender o que eu queria fazer na minha vida. Eu acredito muito que cada pessoa tem um jeito específico de transformar o mundo num local melhor, e ali, eu despertei para o meu. O meu jeito de transformar o mundo era pela educação. Então, para continuar com esse sonho, eu precisava, pelo menos, fazer um mestrado. E então, eu entendi que talvez eu não tivesse um só caminho para mudar o mundo, que eu poderia ter dois, pela docência e pela pesquisa.

A pesquisa foi uma paixão arrebatadora para mim. Eu adoro fazer isso. O processo de escrever a tese foi muito cansativo, mas eu confesso que cada paginazinha que era escrita me dava uma felicidade muito grande. Cada publicação que eu conseguia fazer, cada congresso que aceitou meus artigos, tudo isso me dava uma alegria sem tamanho. E foi assim que eu entendi a importância da pesquisa na minha vida, e como eu queria usar a pesquisa para tentar mudar um pouquinho o mundo.

Não somente, junto a esse turbilhão de descobertas, eu tive a oportunidade de passar por um relacionamento interracial. E essa relação me despertou muito para o racismo sistêmico e estrutural que temos na sociedade. Me fez passar por situações que me deram muita tristeza, e eu pude perceber, como o racismo é um problema, fundamentalmente, de pessoas brancas. E, mais uma vez, eu abri ainda mais minha percepção no quanto eu deveria auxiliar a luta de pessoas pretas.

Junto a isso, dois aspectos me ajudaram muito a chegar à escrita dessa tese hoje, me descobrir Umbandista, me aproximando de uma religião brasileira, e percebendo que não é tão simples como deveria você exercer a sua espiritualidade, e me aproximando do Samba, que eu, particularmente, acho uma das expressões culturais e de luta mais lindas do mundo.

E no meio desse fuzuê todo, eu fui apresentada a teoria decolonial, e por um momento, parece que tudo se encaixou. Eu entendi que era por ali o meu caminho. Eu não queria só fazer pesquisa, eu queria fazer pesquisa crítica, eu queria trabalhar com uma teoria latino-americana. E logo depois, eu percebi que não era só um “querer por querer”, ia além, eu queria trabalhar com essa linha crítica porque ACREDITO nisso.

Pode ser que num futuro a gente olhe para a teoria decolonial, e ela já não seja mais o que ela é hoje, e tenha sido engolida pelo mundo que a gente vive. Mas eu entendi também que não tem problema, porque como isso é parte de quem eu sou, eu vou achar um novo jeito de fazer as críticas que eu acredito que eu tenho que fazer. Eu tenho que, de algum jeito, buscar combater injustiças sociais, o racismo, o machismo, a intolerância religiosa, e qualquer outra coisa que estabeleça condições desiguais e de privilégio, porque isso não é sobre a teoria, isso é sobre mim.

Então é por isso que eu estou escrevendo essa tese. Porque eu acredito com todo o meu coração, que hoje, esse é o meu caminho de tornar o mundo um lugar melhor.

No mais, eu desejo que seja uma boa leitura a todos.

Um grande abraço,

Thu

1

Introdução

Estudos sobre decolonialismo têm ganhado destaque mais recentemente na produção acadêmica brasileira, sendo desenvolvidos em diversas áreas de conhecimento. Essa “virada/giro” decolonial na produção teórica nacional – que reflete uma mudança também no âmbito latino-americano - chegou às Ciências Sociais demandando novas formas de entender suas categorias tradicionais, revendo seus principais conceitos, percebendo quais teorias são mais utilizadas para fazer análises, e com isso, esse “giro” promoveu novos questionamentos a práticas que anteriormente não eram questionadas (CARNIEL, LACRUZ, AMÉRICO, MATHIAS, 2021; WANDERLEY, BARROS, 2019).

Na área de administração e gestão, a construção de uma agenda que incluí a opção decolonial como lente teórica recebeu esforços de diversos autores (ABDALLA, 2014; ABDALLA, FARIA, 2017; ALCADIPANI, FARIA, 2014). Esse empenho se configurou como uma resposta a um quadro duradouro de assimetria e injustiça que permeia, até os dias atuais, a área. Tais esforços deram ênfase, principalmente, à radicalização da universalização do conhecimento, à subalternização de saberes, e à posição marginal de países latino-americanos. Não obstante, reforçou-se também a potencialidade que a perspectiva decolonial poderia oferecer aos estudos e às pesquisas construídas no Brasil (ABDALLA, FARIA, 2017).

Entre as áreas de conhecimento nas quais discussões decoloniais vêm tentando se desenvolver está o campo do Marketing. Historicamente, este vem sendo desenvolvido a partir de teorias vindas do Norte Global, em particular dos Estados Unidos da América (EUA), visto que a base da disciplina é de origem anglo-saxônica (BAPTISTA, 2019). Consequentemente, aceita-se que teorias em marketing vindas deste contexto sejam vistas como “universais” e supostamente “transferíveis” para outras realidades e contextos (ROSA, ALVES, 2011). Porém, a legitimidade e o lócus de enunciação daquilo que é ensinado e replicado no escopo

de marketing, em grande parte, vêm de contextos hegemônicos (LOUREDO, OLIVEIRA, 2021).

A tais questões geopolíticas, é dada pouca atenção no ensino de marketing, que tampouco considera que a replicação dos padrões e conhecimentos europeus e estadunidenses é constante na área, o que auxilia na perpetuação de um instrumento poderoso, que constrói e legitima uma imagem de “desenvolvimento” e “conhecimento” pautada pelo olhar do Norte Global (BOSCHI, BARROS, SAUERBRONN, 2016). Embora existam diversas discussões sobre a disciplina de marketing, os seus conceitos e as suas teorias, o ensino de marketing é pouco discutido e carece de reflexões. Consequentemente, pouco se percebe o quanto teorias e conceitos que foram criados há longa data são tratados como ahistóricos e universais (ENGLERT *et al.*, 2018), uma vez que são ensinados até hoje da mesma maneira, mesmo quando são pouco aderentes a realidades e necessidades do Sul Global. Sendo assim, torna-se mais fácil manter a implementação de processos sistemáticos de dominação, que pouco ajudam a promover um pensamento crítico acadêmico em marketing (MERABET *et al.*, 2021; SILVA, CARVALHO, SILVA, 2019).

Desde o momento quando ocorreu a dominação e exploração europeias sobre outros continentes, a América Latina se tornou uma espécie de periferia do “velho continente” (DUSSEL, 2005). A Europa Moderna usou as invasões a outras nações como um impulso para se alavancar, tornando-se hegemônica ao impor uma hierarquização econômica, política, racial e ética da população em escala global (QUIJANO, 2007). A noção de modernidade traz a ideia de saída de um estado “retrogrado”, para um de “desenvolvido” (DUSSEL, 2005). No entanto, é importante destacar que a modernidade traz intrinsecamente seu lado obscuro, a colonialidade. Embora, em diversas discussões, a colonialidade permaneça minimizada, a mesma sustenta a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização, sendo uma dimensão constituinte que trouxe junto a si uma utilização infundável de violências como justificativa à imposição da modernidade (DUSSEL, 2000; MIGNOLO, 2017).

Essas violências, que vieram em conjunto à modernidade/colonialidade, trouxeram as dominações, e a marginalização de lugares e locais que também tinham potenciais históricos, resultando em uma centralização de poder, que, como consequência, gerou uma disciplinarização de populações, ordenando o mundo de acordo com uma perspectiva eurocêntrica (ESCOBAR, 2003).

Tal história continuou até os dias atuais por um processo de colonização empenhado pelos países eurocêntricos sobre o chamado Sul Global - que compreende principalmente a América Latina, a Ásia e a África -, e que se caracterizou pela violência contra tais povos (MIGNOLO, 2011) e subtraiu destes suas identidades, histórias e culturas (YOUNG, 2003). Mesmo com o decorrer de anos, e ainda que se argumente que essas colônias já adquiriram suas liberdades político-culturais, a colonialidade permanece nesses locais, tendo adentrado e permanecendo na psique e comportamento dos indivíduos, das sociedades e dos empreendimentos humanos (MARINI, 1992; QUIJANO, 2013). Essa globalização, que segue em curso até os dias atuais, é resultado do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado, e se mostra duradouro e estável até o padrão de poder hoje hegemônico (ESCOBAR, 2004; DUSSEL, 2006).

O sistema mundo moderno colonial (WALLERSTEIN, 1987), que emergiu desse movimento virou uma formação social, que articula e coloca o Norte Global como o centro da história mundial, reduzindo, assim, a força epistemológica das histórias locais e dos grupos subalternizados (DUSSEL, 2005). Como parte desse novo padrão de poder, a Europa concentrou sob sua liderança todas as formas de subjetividade, de cultura e, em especial, de conhecimento e produção de conhecimento (MIGNOLO, 2017; QUIJANO, 2005).

A Colonialidade do Poder ajudou a entender essa nova formação social sob um olhar crítico a partir da América Latina, além de ser a base fundamental das três colonialidades – do Poder, do Saber e do Ser – sendo a do Saber sua dimensão epistemológica e a do Ser sua dimensão ontológica (MALDONADO-TORRES, 2007). As duas colonialidades se tornaram tão relevantes quanto a primeira, e hoje já é possível que sejam estudadas de forma autônoma, apesar de estarem relacionadas (LANDER, 2008). Na Colonialidade do Poder, começa-se a entender o princípio da dicotomia ideológica, na qual se distinguem colonizados e colonizadores a partir de uma escala entre civilizados e selvagens (QUIJANO, 2005).

Quase em concomitante à colonialidade do poder, a colonialidade do Saber começa a discutir a universalização do conhecimento exercida pelo Norte Global, por meio do qual seus conhecimentos se tornam globais, neutros e superiores, e a solução para o Sul progredir seria adotando essas “verdades” (DUSSEL, 2019). Por fim, a colonialidade do Ser tem a intenção de abordar a hierarquização dos povos, de forma que as Américas passam a ser tratadas como inferiores diante da “natural” superioridade do colonizador, se caracterizando no modelo capitalista mundial traduzido na classificação racial do trabalho (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2011).

A força hegemônica do pensamento ‘neutro’ – sendo ele uma base a partir do ‘centro’ – e sua capacidade de apresentar a própria explicação, explanação e descrição histórica como conhecimento objetivo, científico e universal e a sua experimentação de sociedade como a forma mais avançada da humanidade, mesmo sem a devida eficácia, é o apoio da dominação histórica eurocêntrica (COSTA, 2006; LANDER, 2005; OLIVEIRA, CANDAU, 2010). Ele é capaz de deslocar e despolitizar o conhecimento, tornando-se um instrumento essencial para a construção da narrativa da modernidade. Esses dois conceitos – a universalização do conhecimento e o pensamento neutro - em conjunto contribuem para a ideia de globalização, sendo que, a globalização não é de fato global, é uma narrativa da modernidade, que efetiva a lógica da colonialidade, implementando um pensamento unilinear, escondendo as reais fontes de poder que subalternizam populações (CORONIL, 2005; LANDER, 2005; MALDONADO-TORRES, 2008).

A epistemologia do centro – particularmente, a da Europa e dos EUA - assume e impõe uma superioridade universalista que silencia saberes 'outros' e implica que todos façam parte de uma mesma lógica homogênea e contínua de existência e conhecimento em um mundo “global” (MIGNOLO, 2011), porém de crises distintas, que a modernidade eurocêntrica não é capaz de reconhecer ou solucionar (FILHO, IPIRANGA e FARIA, 2017). Dessa forma, o resultado aparece de forma ontológica, onde acabamos sendo o que não somos, e, como consequência, não é possível identificar nossos reais problemas, e menos ainda resolvê-los, senão de uma maneira distorcida e parcial (QUIJANO, 2005).

Com isso, a opção decolonial vem a partir da intenção de tirar a miragem da modernidade e da colonialidade como um projeto funcional, fazendo uma crítica do conhecimento moderno-ocidental, e construindo uma outra forma de pensar o mundo a partir de sujeitos epistêmicos e atores políticos, tendo a intenção de revalorizar teorias e epistemologias subalternizadas, defendendo a criação de outros paradigmas e formas de ver e pensar realidades diferentes (MIGNOLO, 2017; RIBEIRO, 2018; BALLESTRIN, 2013). A estratégia de modular as verdades eurocêtricas como universais e invisibilizar e silenciar sujeitos que produzem outros conhecimentos fez com que fosse necessário repensar o conhecimento somente a partir dos sujeitos subalternizados (IBARRA-COLADO, 2006; WALSH, OLIVEIRA, CANDAU, 2018).

Dito isso, o presente estudo se dedica a analisar a questão da colonialidade no ensino de marketing, e buscar entender como que ela se faz presente na realidade brasileira.

1.1.

Objetivo do estudo

O presente estudo tem o objetivo de entender, por meio da perspectiva decolonial, a forma como as instituições, os agentes e os atores associados ao ensino de marketing no Brasil reproduzem a colonialidade do saber e do ser.

Para alcançar tal objetivo, foi feita uma pesquisa de campo com coleta de dados em três etapas, sendo a primeira um estudo acerca das exigências e modelos utilizados pela CAPES, como órgão regulador da pós graduação no Brasil; a segunda um levantamento dos currículos de disciplinas de pós-graduação de marketing oferecidas em universidades brasileiras, a fim de mapear as literaturas que são utilizadas nas mesmas; e a terceira composta de entrevistas com docentes universitários de marketing, de forma a buscar suas visões a respeito do ensino da disciplina no Brasil.

1.2.

Relevância do estudo

O conhecimento de marketing produzido em Escolas de Negócios mundo à fora virou um processo pelo qual “escapes” de conhecimento são invalidados e disciplinados pelo eurocentrismo, criando uma subjetividade e reflexão acrítica que

moldam o conhecimento da disciplina até hoje (VARMAN, SAHA, 2009). Repensar se, no Brasil, seguimos um modelo a partir do qual realizamos adaptações à realidade latino-americana é, portanto, necessário. Para tanto, seria preciso que os mais diversos e plurais campos da Administração das nações do Sul Global se alinhassem em prol do desafio à não importação acrítica dos modelos de gestão universalistas, visto que esses têm como objetivo principal uma educação “civilizatória”, que se esforça para manter em posição de invisibilidade ações de dominância geopolítica (ABDALLA, 2014; ABDALLA, FARIA, 2015).

Para isto, seria necessário discutir não somente o escopo de marketing, mas também o ensino da disciplina, algo que, no Brasil, é pouco feito. A literatura de marketing pouco se dedica a analisar questões ligadas à geopolítica que envolve o ensino da disciplina, principalmente no Sul Global (BOSCHI, BARROS E SAUERBROWN, 2016). Não se discute, portanto, o ensino desenfreado de conceitos ditos universais, e sequer são feitas reflexões sobre a necessidade de adaptação de conhecimentos à realidade brasileira, perpetuando uma forma de pensar e agir que não ajuda a resolver em definitivo as questões, realidades e problemas do Sul Global (RODRIGUES; HEMAIS, 2020).

Os estudos no Brasil dedicados a analisar o ensino de marketing – entre eles Bacellar e Ikeda (2007; 2011); Falcão (2014); Oliveira, Quintão, Urdan (2014); Oliveira, Lourenço e Castro (2015); Vasconcelos, Costa e Carvalho (2016); Boschi, Barros e Sauerbronn (2016); Salvador e Ikeda (2019); e Merabet *et al.* (2020) – mostram como a disciplina é ensinada dando-se ênfase a visões positivistas e de base eurocêntrica. Todavia, mesmo entre aqueles estudos de cunho mais crítico, que questionam tal abordagem, deixam de indicar a colonialidade por trás de tal processo e como ela opera para manter as assimetrias entre o Norte Global e o Sul Global – algo que será foco da presente tese.

O intuito de utilizar a perspectiva decolonial como base epistemológica para o desenvolvimento do estudo aqui proposto é de apresentar um novo olhar a respeito dos silenciamentos das práticas e dos estudos locais dentro do ensino de marketing e das utilizações acríticas das ideias e conceitos do Norte Global. É possível perceber que a base do ensino de marketing foi desenvolvida, e segue sendo implementada, fundamentada na ideologia proposta pelo mundo moderno/colonial, cuja colonialidade é cristalizada e corroborada constantemente, naturalizando a importação de modelos, conceitos e ensinamentos ditos superiores. Fica assim,

perceptível a lacuna presente no que se refere à colonialidade dentro do ensino de marketing e a necessidade pela maior adoção de um olhar crítico desse ensino. Portanto, a presente tese busca, por meio da perspectiva decolonial, mostrar como que a educação de marketing no Brasil reforça a colonialidade ao reproduzir conhecimento estrangeiro, enquanto ignora conhecimentos brasileiros, em particular, e latino-americanos, em geral.

1.3.

Delimitação do estudo

A fim de viabilizar o desenvolvimento do presente estudo, foram feitas delimitações de cunho empírico e teórico. Quanto ao primeiro tipo, escolheu-se delimitar a análise da educação do ensino de marketing em universidades no Brasil de duas formas. A primeira, foi voltada à análise de currículos de disciplinas de marketing de cursos de pós-graduação em Administração (*stricto sensu*) no Brasil, classificados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com conceitos 6 e 7 no quadriênio 2013 e 2016. A escolha por tais programas se deu por serem, segundo a CAPES, os que possuem os melhores desempenhos em ensino e pesquisa. Com isso, eles se tornam uma espécie de referência para os demais programas de mestrado e doutorado do Brasil, estando em posição de “exemplo” do que outros cursos devem fazer, ensinar, ou propor a seus alunos. Não obstante, é importante destacar a questão da exequibilidade, visto que, se a quantidade de cursos se ampliasse, seria uma quantidade maior de bibliografias a serem recolhidas, dificultando o presente estudo.

A segunda, por sua vez, teve como foco a visão de docentes vinculados a programas de pós-graduação no Brasil, que ministram aulas em marketing. Decidiu-se que esses docentes não precisavam necessariamente estar ligados aos Programas com notas 6 e 7. Embora este fosse o foco da análise anterior, não se desejava somente entrevistar docentes de tais programas pois o ideal da presente pesquisa é mais amplo, e busca mais bem entender o ensino de marketing no Brasil, e não somente o que tais programas adotam nesses termos. A escolha por entrevistar docentes de cursos 5, 4 e 3 teve como intuito promover uma variedade maior de programas, e buscar perceber uma diversidade de opiniões e práticas. As entrevistas, portanto, serviriam para analisar, em mais detalhes, as motivações por trás das escolhas das bibliografias encontradas nos currículos de disciplinas.

Além disso, os dados utilizados na análise quantitativa são enviados à Plataforma Sucupira pelos professores. Com isso, é preciso confiabilidade no trabalho feito por esses docentes responsáveis pelo relatório CAPES, onde também pode ter algum erro de atualização ou cadastramento de disciplinas. Do ponto de vista das entrevistas, é preciso acreditar na memória dos professores relacionadas a disciplinas específicas e práticas em sala de aula, podendo resultar numa seletividade de fatos e percepções que eles mais se identificam, sendo tendenciosos ao que eles desejam.

É importante também destacar que a delimitação teórica do estudo se deu pela adoção da perspectiva decolonial, visto que esta se volta para questionar a colonialidade associada à modernidade. Dentre as linhas teóricas oferecidas pelo projeto decolonial, o esforço para construir uma reflexão acerca do ensino de marketing nas universidades brasileiras foi feita particularmente a partir das teorizações sobre Colonialidade do Saber e Colonialidade do Ser.

1.4. Estrutura do trabalho

Após o capítulo introdutório, os capítulos a seguir estão organizados da seguinte maneira: o capítulo 2 apresenta o referencial teórico do estudo, que versa sobre o contexto histórico do ensino de marketing, o início histórico das discussões sobre decolonialismo e a Colonialidade do Poder, a Colonialidade do Saber e a Colonialidade do Ser. Já o capítulo 3 dedica-se a explicar os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, dando ênfase à utilização da investigação temática, e explicando como ela se relaciona à teoria decolonial. O capítulo 4 busca apresentar os principais achados da pesquisa, falando sobre a agência reguladora, sobre a relação dos docentes com a agência e suas atribuições e escolhas cotidianas. O capítulo 5 busca demonstrar uma articulação de todos esses achados, além de se engajar em apresentar uma proposta de ação em relação ao que foi observado no capítulo 4, e por fim, o capítulo 6 traz uma conclusão final.

2

Referencial teórico

Neste capítulo, são discutidos aspectos conceituais, teorias e estudos que contextualizam a pesquisa, e está dividido em quatro subtópicos. O primeiro fala sobre o contexto histórico da disciplina de marketing no país, o segundo descreve o início das discussões sobre decolonialidade e a colonialidade do Poder. O terceiro debate sobre a colonialidade do Saber. E, por fim, o quarto discute sobre a colonialidade do Ser.

2.1.

Breve histórico sobre o contexto do ensino de marketing no Brasil

O contexto da Guerra Fria foi importante para o início da disciplina de marketing no Brasil. Por mais que a América Latina não tivesse uma participação significativa na geopolítica mundial, os EUA se esforçaram em criar um mundo à sua semelhança, principalmente em termos ideológicos e comportamentais (ALCADIPANI, BERTERO, 2014). Dessa maneira, a Fundação Getúlio Vargas (FGV), uma das principais instituições de ensino da época, ajudou a consolidar tais relações, sendo o primeiro local a aprovar um curso superior de Administração no Brasil (BARROS, CARRIERI, 2013).

A vinda de empresas multinacionais estadunidenses para o Brasil trouxe junto a necessidade de gestores que fossem alinhados com a forma de trabalhar e pensar norte-americana. Com isso, foi prioridade formar profissionais que pudessem ocupar essas funções executivas num futuro próximo. O que era ensinado até aquele momento era considerado insuficiente frente às novas demandas de modernização na gestão de produtos e mercados. A inauguração da Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (EAESP/FGV), por influência da FGV no Rio de Janeiro, foi determinante para formar esse corpo de novos profissionais de gestão com base no conhecimento produzido nos EUA (BOSCHI, BARROS E SAUERBRONN, 2016).

O primeiro curso, chamado de Curso Intensivo para Administradores (CIA), recebeu a parceria da Michigan State University (MSU). Os professores da MSU chegaram ao Brasil em 1954 e, assim, começou a preparação das primeiras turmas, que incluíam disciplinas de “administração, organização e relações humanas, marketing e vendas, técnicas de produção, finanças e contabilidade” (RICHERS, 1994; ALCADIPANI, BERTERO, 2012, p. 292). Até os anos 1950, não havia profissionais de Marketing no Brasil; os profissionais que tinham eram especialistas na área comercial, e, por isso, sua adequação à nova realidade da indústria brasileira era complexa (COBRA, 2002).

É necessário apontar que a parceria entre a FGV e a MSU era uma parte importante da estratégia de expansão da influência cultural estadunidense. Pode-se dizer que esse interesse vinha disfarçado de apoio ao “desenvolvimento de países periféricos”, reforçando as relações bilaterais entre os países (RICHERS, 1994; COSTA, VIEIRA, 2007; BOSCHI, BARROS, SAUERBRONN, 2016).

A disciplina de marketing chega ao Brasil junto com o curso de Administração, visto que, antes disso, pouco ou nada havia sido falado sobre marketing no país – pelo menos, não nos moldes estadunidenses (RICHERS, 1994; COBRA, 2002; MUNHOZ, 1982). Visto que não existia produção brasileira anterior, todo o material didático do ensino de Marketing era predominantemente dos EUA, por vezes sem mudança alguma, apenas sendo feita a sua tradução (FALCÃO, 2014).

Pelos anos seguintes, os professores da MSU seguiam lecionando marketing no Brasil, mesmo com alguns profissionais e professores já formados na área. Os professores estrangeiros não se preocupavam em apoiar o desenvolvimento de um pensamento de marketing adaptado à realidade brasileira, como foi dito pelos EUA em relação ao “desenvolvimento de países periféricos”. A disciplina que era lecionada por esses professores era exatamente como a dos EUA, sendo desassociado da prática local (MUNHOZ, 1982; ALCADIPANI, BERTERO, 2012, BOSCHI, BARROS, SAUERBRONN, 2016).

Após esses anos iniciais, Marketing foi se expandindo a partir de novas associações e escolas de administração. Ademais, foi ganhando diversos outros pesquisadores e professores relevantes no Brasil e nos EUA, que começaram a defender a ampliação do escopo do Marketing (MUNHOZ, 1982; FALCÃO, 2014). No entanto, esse movimento de expansão não alterou a influência norte-americana

no ensino de marketing no Brasil. O ensino ganhou novos conceitos, a partir de criações de autores estadunidenses (KOTLER, 1972), como os 4P's, o ciclo de vida do produto, a segmentação de mercado, entre outros, caracterizando um processo de dominação epistêmica que se mantém até hoje (FARIA, 2006; IBARRA-COLADO, 2007; BOSCHI, BARROS, SAUERBRONN, 2016; MERABET, *et al.*, 2020).

Segundo Faria (2015), a disciplina de marketing é oferecida nos cursos de administração no Brasil sem considerar os aspectos históricos, as trocas assimétricas, os efeitos ideológicos, além de ser desenvolvida de forma acrítica. Não obstante, isso se reflete na postura atual de professores e pesquisadores que trabalham o marketing no Brasil, que pouco consideram a sua realidade local (VIEIRA, 2003).

No que se refere ao ensino de marketing no Brasil, embora a disciplina em si seja popular, a forma como o ensino é desenvolvido não recebe o mesmo interesse como objeto de estudo (MERABET, *et al.*, 2020). A abordagem gerencial predomina frente a outras abordagens, como o Marketing Crítico e o Macromarketing, tanto em periódicos e congressos, quanto na formação de pesquisadores e professores nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (VELUDO-DE-OLIVEIRA, QUINTÃO, URDAN, 2014; SCUSSEL, 2017).

A partir disso, é possível observar que mesmo já havendo algum tipo de reconhecimento por parte dos docentes das limitações da abordagem gerencial em lidar com assuntos considerados de “margem”, tais como, regulação de mercados, questões éticas e sociais do consumo, políticas públicas, papéis de governos, ainda é pouco explorada a problematização acerca da formação de profissionais de Administração (BACELLAR, IKEDA, 2007; BERARDINELLI, SAUERBRONN, 2017). Esses profissionais, tendo contato apenas com uma parte do marketing, sendo essa a gerencial, acabam sendo “ensinados” que esse é o recorte que importa, sem dar a devida importância e relevância a questões sociais e ambientais que não estão dentro dos interesses das empresas, ampliando a visão reducionista do que foi dito como marketing (MERABET *et al.*, 2020).

Todavia, é importante reforçar que estudos sobre o tema mostram que, por mais que os docentes tenham esse reconhecimento sobre a parcialidade no ensino de marketing, muitos ainda se sentem preocupados com a possibilidade de serem mal avaliados pelos alunos, visto que assuntos fora do “convencional” são tratados

com ceticismo e desconfiança (IKEDA, BACELLAR, 2008). Ainda é possível observar que, quando ocorre a insistência no ensino com claras orientações críticas, percebe-se um sentimento de desconforto e frustração, tanto para professores quanto para alunos (PAES DE PAULA, RODRIGUES, 2016).

Merabet *et al.* (2020) destacam que professores reconhecem que o conteúdo programático aplicado ao ensino de marketing hoje não atende a todos os desafios que cercam a prática do marketing. A literatura da área é quase que inteiramente estrangeira e gerencial, e praticamente sem nenhum paralelo com a realidade brasileira, mas, mesmo assim, é a que ganha legitimação com os cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Para mais, os alunos chegam em sala com a ideia glamourizada de marketing para marca e publicidade, gerando expectativa sobre os professores. Não somente, a nota do ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) tem efeito direto na avaliação do curso, e pode ter efeitos negativos na própria avaliação do professor caso este opte por tentar sair desse contexto de estrangeirismo e marketing gerencial. Além disso, existe a tensão em fugir de temas e conteúdos que possivelmente serão cobrados.

Considerando tal contexto, entende-se que há importância em analisar a disciplina e o ensino de marketing no Brasil a partir de uma lente decolonial, para que seja possível trazer à luz a colonialidade presente em tal realidade.

2.2. Início das discussões sobre decolonialismo e a colonialidade do poder

Para entender o início de como surgiram as discussões sobre decolonialismo e o principal grupo responsável por sua disseminação, o chamado grupo Modernidade/Colonialidade, é necessário que se faça um retorno às origens do pensamento crítico que incentivou o giro decolonial na América Latina.

Os primeiros estudos que começaram a trazer questões relacionadas às discussões decoloniais eram os chamados “anti-colonial”. Eles surgem pela primeira vez na Inglaterra, e aplicavam correntes teóricas críticas de origem européia, em geral pós-estruturalistas e marxistas (ALMEIDA, MIGLIEVICH-RIBEIRO, GOMES, 2013; MIGLIEVICH-RIBEIRO, PRAZERES, 2015). O início dessa corrente se deu por um intelectual negro martinicano chamado Aimé Césaire, que percebeu a ação e eficácia dos colonizadores em ditar lógicas aos habitantes

periféricos colonializados. Em 1950, ele funda em Paris uma revista chamada “Presença Africana”, na qual faz a publicação de seu texto mais famoso chamado “Discurso sobre o Colonialismo”, em que compara o que foi feito com os povos colonizados - e principalmente os negros - ao nazismo, além de fazer duras críticas ao colonialismo e ao racismo europeu (CÉSAIRE, 1955). Esse pensamento serviu como base para expansão das ideias de outro intelectual negro, o também martinicano Frantz Fanon (BALLESTRIN, 2013; MIGLIEVICH-RIBEIRO, PRAZERES, 2015; ROSA, ALCADIPANI, 2013).

Fanon tem dois principais livros em sua trajetória. O primeiro é “Pele Negra, Mascaras Brancas”, escrito em 1952. Tal livro traz reflexões sobre os mecanismos que a colonização e a consequente colonialidade instaura, trazendo uma inferioridade relacionada à cor da pele, para além da disparidade econômica e social (FANON, 1952). Seu segundo livro, considerado ainda mais relevante, chama-se “Os condenados da Terra” (de 1961), em que ele percebe que é necessária uma reinvidicação das formas sociais roubadas pelos colonizadores, deixando clara a necessidade de acabar com o mundo colonial e que o poder precisa ser retomado pelo povo colonizado (FANON, 1961). A questão racial se faz presente nos dois livros, e isso ocorre porque o norte global, a partir do processo de escravidão, passou a enxergar o povo negro e mestiço como “coisas”, tendo a sua humanidade sempre negada (WALSH, 2017). Fanon também foi militante na libertação da Argélia, defendendo o uso da violência para a recuperação da identidade racial e nacional. Suas ideias ganharam reconhecimento, fazendo com que fosse um dos precursores de novos movimentos pós-coloniais (SHEPARD, 2006; ROSA, ALCADIPANI, 2013; BALLESTRIN, 2013).

Outros dois autores ajudaram a consolidar essa corrente teórica, apesar de não trazerem a ideia de raça para o centro da discussão. Albert Memmi foi escritor e professor nascido na Tunísia, de origem judaica, que escreveu o livro “O retrato do Colonizado precedido pelo retrato do Colonizador”. Neste livro, ele denuncia as diferenças coloniais a partir da mente dos opressores e dos oprimidos, e intercede pelo colonizado falando as consequências da situação colonial no mundo (MEMMI, 1947).

As discussões anti-colonais incentivam a obra de Said, que introduz uma corrente teórica pós-colonial, chamada Orientalismo (1978), em que ele discorre sobre como a diferença entre oriente e ocidente é tratada de forma binária, na qual o Ocidente tem o papel de definir o Oriente, conseguindo perpetuar o binarismo através da identificação do “outro” (SAID, 1978).

Paralelamente, outro movimento ganhou força na década de 1970, o Grupo de Estudos Subalternos, no sul asiático. O grupo teve a intenção de reforçar o pós-colonialismo, mas como um movimento epistémico, intelectual e político (BALLESTRIN, 2013). O grupo ficou conhecido especialmente por causa de quatro principais autores, Partha Catterjee, Dipesh Chakrabarty, Gayatri Spivak e Homi Bhabha, que entenderam o colonialismo como aceitação de um poder imperial dentro de um panorama econômico e político. Além disso, criaram paradigmas epistemológicos, em que se desenvolvia uma ideia ilusória sobre o mundo social ‘subalterno’, e sobre as identidades, subjetivas e coletivas, dos colonizadores e colonizados (BHAMBRA, 2014). Spivak (1988) ainda traz uma reflexão relevante à corrente pós-colonial, entendendo o conceito de subalternidade não somente a países periféricos, mas também às minorias que vivem no centro, enquanto Homi Bhabha (1993, 1994) ajuda a contribuir com o grupo introduzindo o conceito de *third space*, em que entende-se que o indivíduo não precisa se colocar nos espaços de binarismo, mas que possa se situar nas divisões, no espaço ‘vazio’, e o *third space* seria o local de transformação, que daria início a novas identidades e novos signos.

A partir da inspiração dada pelo grupo Sul-Asiático de Estudos Subalternos, foi criado o Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos, por um grupo de intelectuais latino-americanos e americanistas, na década de 1990. O foco era em mobilizar os Estudos Latino-Americanos, os quais tinham a América Latina como objeto de estudo, para construir um pensamento social crítico na região, ocupando o lócus de enunciação de criador de conhecimento (ROSA, ALCADIPANI, 2013; WANDERLEY, BARROS, 2019).

No entanto, em 1998, ocorre o fim do grupo, devido às críticas de Grosfoguel (2008) e principalmente de Mignolo (1998), evidenciando a necessidade de radicalização do argumento pós-colonial. Alguns pontos se fizeram essenciais para essa decisão, sendo o principal deles que as linhas críticas dos pensadores pós-coloniais - Liberalismo, Marxismo, entre outras - não tinham entendimento da

diferença colonial, visto que eram autores europeus. Por isso, a crítica de Mignolo sobre a necessidade de transcender epistemologicamente, uma vez que não fazia sentido fazer uma crítica eurocêntrica ao eurocentrismo, e sim como uma crítica decolonial, ou seja, uma crítica ao eurocentrismo a partir de saberes silenciados e subalternos (MIGNOLO, 1998; ESCOBAR, 2003).

Apoiado nisso, e após vários encontros dos principais intelectuais Latino-Americanos, no início dos anos 2000, se estabelece o grupo Modernidade/Colonialidade. O grupo se coloca como um “programa de investigação”, e sua principal força orientadora é uma reflexão continuada sobre a realidade latino-americana incluindo o conhecimento subalterno dos grupos explorados e oprimidos. Ademais, o grupo coloca sua linha de pensamento como um “paradigma outro”, e não como um novo paradigma, dado o interesse em sair de uma ideia de história linear, e explorar uma maneira de pensamento que vem a partir das bordas do sistema, abrindo possibilidades não eurocêntricas (ESCOBAR, 2003; CASTRO-GÓMEZ, GROSFOGUEL, 2007).

O grupo cunha o termo Modernidade/Colonialidade com o interesse em deixar clara a concepção de sistema mundo no qual as ideias e pesquisas são localizadas, uma vez que entendem que a colonialidade é constitutiva da modernidade (MIGNOLO, 2005), sendo essa uma ideia de continuação do modelo eurocêntrico, capitalista e patriarcal que evoluiu ao longo do tempo. A Colonialidade nomeia uma lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização até os dias atuais, contada pela Modernidade na forma de salvação, progresso, desenvolvimento, modernização e democracia (MIGNOLO, 2007; MIGNOLO, 2017).

Com a noção de Modernidade trazendo a marginalização de locais, de racionalidades, e a perspectiva de nós (eurocentrismo) e eles (resto), a opção decolonial surge como uma outra genealogia de pensamento. Recusando o pertencimento e a filiação a essa corrente, se tornando assim um contraponto e uma resposta a uma “hegemonia” histórica, realizando assim um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica da América Latina (ESCOBAR, 2003; WALSH, 2007).

Diversas linhas de pensamento anteriores à Modernidade/Colonialidade e a opção decolonial serviram de base para as ideias do grupo, entre elas a Filosofia da Libertação e Transmodernidade, de Enrique Dussel, a Teoria da Dependência que foi trabalhada por Rui Marini e Theotônio dos Santos, e a Teoria de Sistema Mundo, de Immanuel Wallerstein (ESCOBAR, 2003; BALLESTRIN, 2013; HEMAIS, SANTOS, 2021). Dentro da esfera de conceitos desenvolvidos pelo grupo, como a Diferença Colonial e Colonialidade Global (MIGNOLO, 2007), o Eurocentrismo (DUSSEL, 1993; QUIJANO, 1991), a Colonialidade do Ser (MALDONADO-TORRES, 2007), e a Colonialidade do Saber (LANDER, 2005), uma se destaca como sendo base fundamental para grande parte da produção decolonial, que é a Colonialidade do Poder (QUIJANO, 1991).

A Colonialidade do Poder é o eixo principal de todas as colonialidades. Ela se relaciona de forma epistemológica com a Colonialidade do Saber e de forma ontológica com a Colonialidade do Ser (QUIJANO, 1991). A Colonialidade do Poder foi uma ideia desenvolvida a partir da estrutura colonial de produção de discriminação. Conquistadores e conquistados começaram a se diferenciar por fenótipos, sendo o principal, a cor da pele. A partir disso, iniciou-se uma classificação social da população de acordo com a ideia de raça. Com a estabilização dessas referências, novas identidades sociais foram surgindo, como negros, índios e mestiços, e essa conotação social se estendeu também aos conquistadores, que passaram a se autodenominar europeus. E conforme mais classificações sociais apareciam, mais essas relações foram se tornando de dominação (QUIJANO, 1991; DUSSEL, 2006).

A ideia de raça, junto com a expansão do colonialismo delinearam a perspectiva eurocêntrica de conhecimento, e com ela, uma nova maneira de legitimar ainda mais as práticas de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Esse critério de distribuição da população em níveis e lugares na estrutura de poder foi estendido para a estrutura de trabalho. Com isso, a classificação racial da população serviu como base para novas formas de controle do trabalho, como escravidão, servidão, pequena produção, assalariados, sendo o trabalho pago um privilégio exclusivo aos brancos (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2011).

Com o capital virando o eixo principal da geografia mundial, e a Europa tendo o seu domínio e o controle de todas as funções atreladas ao seu continente, ela se tornou o centro do mundo capitalista. Como parte desse novo padrão de poder mundial, a Europa concentrou sob sua liderança o controle de todas as formas de subjetividade, da cultura, do conhecimento e da produção do conhecimento. Toda essa dominação desenvolveu no europeu o eurocentrismo, porém não de forma que não se sentissem apenas superiores, mas de forma que se sentiram naturalmente superiores, gerando uma concepção de binarismo inerente em relação ao europeu e o resto do mundo – Primitivo/Civilizado, Racional/Irracional (ESCOBAR, 2004; DUSSEL, 2005).

Com isso, o eurocentrismo sustenta o mito da linearidade histórica, em que a história da civilização humana é unilinear e unidirecional, partindo de um estado de natureza e culminando na Europa, e o mito racial, em que as diferenças entre Europa e não Europa são naturais, e não de uma construção de poder histórica (QUIJANO, 1991). A Colonialidade do Poder é a racionalização de que a história feita pela Europa gerou uma emergência de controle e administração de autoridade, economia, subjetividade, normas, e relações, sustentado pelo fundamento racial e patriarcal do conhecimento (MIGNOLO, 2017). E este conceito é a base para o estudo mais aprofundado das duas colonialidades que serão mais utilizadas no presente trabalho: a colonialidade do Saber e a colonialidade do Ser.

2.3. Colonialidade do saber

O conceito de Colonialidade do Saber foi desenvolvido em conjunto ao de Colonialidade do Poder, inicialmente elaborado por Aníbal Quijano (1989), e posteriormente debatido por seus pares. No entanto, em 1998, Edgardo Lander organizou em Caracas um evento que reuniu grandes nomes da tradição decolonial, entre eles Mignolo, Escobar, Quijano, Dussel e Coronil, e deste evento saiu um dos livros mais importantes já produzidos pelo grupo Modernidade/Colonialidade (CASTRO-GÓMEZ, GROSFÓGUEL, 2007), chamado *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, editado pelo próprio Lander e publicado em Buenos Aires, em 2000. Nesse livro, diversas questões ligadas à Colonialidade do Saber foram discutidas e adicionadas ao diálogo acadêmico.

Lander se dedicou por anos a investigar a colonialidade do Saber junto às universidades latino americanas. A partir dessas pesquisas, percebeu que uma grande parte das fontes de conhecimento da América Latina, com ênfase nas universidades, carrega uma “herança colonial” em seus paradigmas, além de reforçarem uma hegemonia cultural, econômica e política do Norte Global, reproduzindo sistematicamente uma visão de mundo a partir de perspectivas únicas (LANDER, 2000; CASTRO-GOMÉZ, 2007).

A Colonialidade do Saber é o braço epistemológico das três colonialidades - Colonialidade do Poder, do Saber e do Ser. Diz respeito principalmente às áreas de produção do conhecimento e a reprodução de pensamentos coloniais. Pode ser considerada um instrumento que organiza o espaço e o tempo históricos, e isso incluem todas as culturas, os povos e os territórios do planeta, tanto do presente quanto do passado. Não obstante, tal colonialidade é utilizada com a intenção de gerar uma narrativa universal, no qual a Europa é o centro e o início da linha temporal do mundo. Isso é possível graças ao poder do eurocentrismo e da modernidade em manter um pensamento monotópico, subalternizando todo e qualquer conhecimento gerado fora dos padrões da racionalidade hegemônica do Norte Global (LANDER, 2000; DUSSEL, 2005; FLÓREZ-FLÓREZ, 2007).

Segundo Ibarra-Colado (2006), a Colonialidade do Saber pode ser considerada uma das raízes da Colonialidade do Poder. O autor defende que a Colonialidade do Saber articula a colonialidade epistêmica, em que a conquista das identidades subalternas ocorre por meio da institucionalização do conhecimento, sendo orientado pelas ideias da modernidade (IBARRA-COLADO, 2006). Mignolo (2008) complementa propondo um desvinculamento epistêmico, em que se entende a necessidade de considerar a força das histórias locais e da teoria de pensamentos a partir de grupos subalternos, em substituição à geopolítica do conhecimento (ESCOBAR, 2003; MIGNOLO 2008).

A universidade é um dos principais locais onde a Colonialidade do Saber se destaca e se organiza – ainda que não seja uma exclusividade – visto que, é dentro dela onde são construídas as bases para o que é considerado científico, quais teorias são relevantes e o que deve ser pesquisado (ABDALLA; FARIA, 2017). Dentro das ciências sociais, em particular, a ideia eurocêntrica é bastante dominante, corroborando para um conhecimento branco, heterossexual, patriarcal, cristão,

militar e capitalista, enquanto saberes outros são considerados não-acadêmicos ou irrelevantes (WALSH, 2007).

No contexto da Administração, o conhecimento organizacional que é estudado nas escolas de negócio se insere na ideia de colonialidade epistêmica, visto que quase nada é adaptado a realidades não européias (IBARRA-COLADO, 2006; ABDALLA; FARIA, 2017). De forma complementar, no campo do marketing, conhecimentos não-eurocêntricos raramente são ensinados, além das escolhas bibliográficas corroborarem com a ideia de que o que é produzido fora do Norte Global não é válido (VELUDO-DE-OLIVEIRA, QUINTÃO, URDAN, 2014; SCUSSEL, 2017; VARMAN, 2019). O modelo eurocêntrico epistêmico é articulado em não estudar perspectivas plurais e multidisciplinares, classificando o conhecimento do Sul Global como local, e, supostamente, mantendo verdades universais relacionadas ao Norte Global (CASTRO-GOMEZ, 2007; NDLOVU, 2018).

Para uma melhor compreensão da Colonialidade do Saber, é possível discuti-la a partir de quatro principais paradigmas: o Paradigma da Superioridade, o Paradigma do Conhecimento Universal, o Paradigma da Neutralidade, e, por fim, o Paradigma da Auto Imposição da Colonialidade, que se apresenta como onto-epistêmico (RODRIGUES, 2021).

O Paradigma da Superioridade é uma crítica à ideia da modernidade. A modernidade, junto à globalização, traz a continuação de um modelo eurocêntrico e capitalista que evoluiu e ainda evolui (ESCOBAR, 2003). Essa lógica foi utilizada para classificar o mundo ontologicamente, e, epistemicamente, potencializando a perspectiva de produção de conhecimento a partir da Europa (MIGNOLO, 2013).

A modernidade é explicada principalmente por fatores internos europeus, e defende a ideia de um estado de natureza, que segue um curso civilizatório até a realidade européia (QUIJANO, 2005). Historicamente, começa nas revoluções francesa e industrial, além do iluminismo; e sociologicamente é marcada pela instituição de um Estado-Nação e a classificação da vida social, junto às atribuições de trabalho (ESCOBAR, 2003).

Após a invasão das Américas, quando os europeus foram apresentados a uma pluralidade ainda maior de culturas, eles sentiram a necessidade de promover uma visão dualista de sociedade, se colocando como cultos, superiores, civilizados e racionais, e, conseqüentemente, tudo que fugia à realidade eurocêntrica era

primitivo, inferior, bárbaro, e irracional (CORONIL, 2005; QUIJANO, 2005). Essa ideia ampara a marginalização de lugares, promovendo uma “deslocalização global”, ordenando o mundo a uma divisão entre “nós” e “eles” (ESCOBAR, 2003).

A partir disso, a hierarquia colonial do conhecimento vai se consolidando e se torna um legítimo dispositivo colonizador para estabelecer critérios de “normalidade”, rotulando e desacreditando diferentes formas de conhecimento, pois somente o conhecimento eurocêntrico era “ciência real”, tornando os outros arcaicos e até místicos (LANDER, 2005). Não obstante, a ideia da superioridade eurocêntrica é entendida como “natural”, fazendo com que os povos da margem adotem a mesma lógica sem possibilidade de questionamento, independentemente de como esse tipo de conhecimento se adequa às diferentes realidades do Sul Global (MIGNOLO, 2011).

O Paradigma do Conhecimento Universal, ou do Universalismo, é alinhado com o Paradigma da Superioridade. No entanto, dá mais ênfase à narrativa universal que é mantida e reproduzida pelo pensamento linear global eurocêntrico. Ainda que toda cultura tenha a tendência a se colocar como etnocêntrica, o etnocentrismo europeu moderno teve a intenção de se colocar como universal (DUSSEL, 2005).

A narrativa universal é mantida a partir de uma ideia linear de “desenvolvimento”, que nasce no mundo grego, passa pelo mundo romano pagão e cristão, depois o mundo cristão medieval, e por fim o mundo europeu moderno. No entanto, se esquecem as histórias que aconteciam justapostas a essa linearidade, como ênfase nas conquistas muçulmanas, africanas e asiáticas, quando geopoliticamente a Europa era o limite ocidental do mercado euro-afro-asiático (LANDER, 2005; DUSSEL, 2005).

Esse pensamento contribuiu para a divisão do mundo pelos conquistadores, e, apesar das limitações inerente, mitos importantes relacionados à modernidade se impuseram com convicção sobre realidades plurais, permitindo assim apenas uma lógica de vida social (QUIJANO, 2007). Alguns exemplos desses mitos são: a exigência moral pelo “desenvolvimento” dos mais primitivos; um processo de “desenvolvimento” igual ao da Europa, como se fosse a única forma, reafirmando a visão unilinear; e a legitimização da violência caso ocorra uma oposição ao processo civilizador, destruindo os obstáculos da modernização, como um herói civilizador (DUSSEL, 2005; MIGNOLO, 2011).

O conhecimento que surgiu a partir da implementação desses mitos e da exploração colonial, a fim de legitimar sua universalização artificial, precisou ser deslocado, deshistoricizado e despolitizado, de forma que a perversidade por trás das origens eurocêntricas fossem ocultadas. A partir disso, é possível reforçar que a modernidade não é um conceito universal, mas regional, e repleto de limitações (MIGNOLO, 2013). A universalização totalitária do eurocentrismo, com a descentralização das epistemologias ocidentais, ignoram processos essenciais para a construção de uma sociedade saudável; o primeiro diz respeito ao fato de que qualquer análise de fenômenos locais, sem o contexto global, se torna incompleta, e, não obstante, qualquer análise de um contexto global sem o entendimento de como os fenômenos locais influenciam, também se torna incompleto (CORONIL, 2005).

A partir do que foi dito anteriormente, compreende-se que a produção de conhecimento acaba se tornando homogênea e descolada de realidades locais e de suas relações com o mundo (QUIJANO, 2007), o que acaba gerando um afastamento cada vez mais amplo entre especialistas eurocêntricos e o conhecimento local (LANDER, 2005).

O Paradigma da Neutralidade surge como uma complementação dos paradigmas anteriores, com o foco a partir da Geopolítica do Conhecimento e do Locus de Enunciação. A globalização tem a capacidade de ocultar com bastante competência as disparidades geradas pela colonialidade, e que se tornam um impeditivo a alternativas que desafiam os paradigmas e mitos da modernidade (CORONIL, 2005).

A suposta neutralidade, que seria um ponto de partida de observação, hipoteticamente neutro e absoluto, é, na verdade, eurocentrada, e sustenta a razão e o pensamento imperial, sem abrir espaço para a produção de conhecimento científico que não tenha viés epistemológico europeu (GROSFOGUEL, 2006; MIGNOLO, TLOSTANOVA, 2006). A reflexão sobre o locus de enunciação se perdeu dentro do universalismo, que acaba por dissipar particularidades dentro do “universal” (GROSFOGUEL, 2007). Assim, se esconde a localização epistêmica, contexto e realidade de determinados pesquisadores, e como isso influencia a ciência “global” que na verdade é uma ciência eurocêntrica aplicada a “outros” que estão “fora” ou à “margem” desse locus de enunciação (MIGNOLO, 2005).

Por isso, os principais autores decoloniais incentivam reflexões mais críticas sobre o papel dessa localização do conhecimento, que acaba por ser privilegiada dentro de uma geopolítica do conhecimento (MIGNOLO, 2004). No mais, uma vez que o conhecimento gerado fora desse centro é considerado local e até irrelevante, podemos considerar a ocorrência de um “apartheid epistêmico” (GOSFOGUEL, 2016). Provoca-se assim um apagão de conhecimento locais, mostrando que a globalização na verdade é um artifício hegemônico de dessubjetividades e descontextualizações, que oculta seus agentes geopolíticos (MIGNOLO, 2000; LANDER, 2005).

O Paradigma da Auto Imposição da Colonialidade pode ser considerado onto-epistêmico, ficando assim ligado tanto à colonialidade do Saber, quanto à colonialidade do Ser. A autocolonização é um reflexo da violência colonial que faz com que os povos subalternos rejeitem sua língua, seus valores e sua cultura, numa tentativa de se tornarem mais parecidos com as referências eurocêntricas (QUIJANO, 2007). Cria-se, assim, uma crença de que esta seria a única maneira de conseguir acessar o centro e sair das margens (IBARRA-COLADO, 2008).

Dentro do panorama epistemológico, a auto imposição da colonialidade é o momento em que grupos subalternos acreditam que a única forma de serem reconhecidos pelo centro e terem acesso a ele é pensando como o grupo dominante e a partir da narrativa estruturada e reconhecida pelos colonizadores (IBARRA-COLADO, 2008). Numa tentativa de se tornar mais “civilizado”, os grupos não dominantes reproduzem crenças e subjetividades que não lhe cabem, mas que são a forma de conseguirem subir “um degrau” em direção ao centro (MIGNOLO, 2013).

No entanto, é importante destacar que essa legitimização ocorre de forma parcial, visto que o subalterno pode até conseguir se aproximar do centro, mas nunca terá o mesmo poder plenamente reconhecido dentro dos parâmetros eurocentricos. Mesmo que o colonizado se esforce para ser igual ao colonizador, o colonizador nunca irá reconhecê-lo como alguém como ele, no entanto, ele também não é mais reconhecido pelos seus pares colonizados, ficando assim num limbo de identidades (BHABHA, 1994; SPIVAK, 2013; MALDONATO-TORRES, 2017).

2.4. Colonialidade do ser

O conceito de Colonialidade do Ser surgiu no decurso de discussões travadas por acadêmicos decoloniais que já estavam desenvolvendo a ideia de colonialidade do poder e decolonialidade. Dentre esses acadêmicos, o primeiro a sugerir e mencionar o conceito foi Walter Mignolo, em diversas palestras e apresentações nos anos 2000 (MIGNOLO, 1995; 2003; MALDONADO-TORRES, 2007; 2008). No entanto, é Maldonado-Torres que busca fundamentar e trabalhar o conceito com mais intensidade ao longo dos anos. Isso ocorreu devido ao fato de, na mesma época em que escutou o conceito, estar trabalhando a ontologia de Heidegger e de alguns outros críticos que estudam questões relacionadas aos problemas do racismo e da experiência colonial, trazendo, então, uma interface importante à ideia da Colonialidade do Ser (MALDONADO-TORRES, 2007; BORGES, 2018). As ideias de Heidegger foram relevantes pois o autor propunha um novo começo filosófico, que chamou de ontologia fundamental, que consistia na rearticulação da questão do ser, influenciando diversos intelectuais posteriores (HEIDEGGER, 1996).

Dentro da realidade Latino-Americana, Enrique Dussel é quem sugere um novo pensar no continente, que foi esquecido pela filosofia greco-europeia. Ele se inspirou a articular a filosofia da libertação e chamou a ontologia clássica de “Ontologia da Totalidade”, por considerar que ela delineou o ‘Ser’ que seria o ‘Todo’, além de ter a pretensão de abarcar e compreender todas as coisas (DUSSEL, 1986). A origem da filosofia da libertação está na oposição à totalidade, buscando resistir à opressão e dominação do ‘centro’ com os locais periféricos e marginalizados. A totalidade engloba um sistema político, econômico, social, cultural, pedagógico, ou qualquer outro cuja tendência é se totalizar. Esse conjunto de sistemas vai acabando com os ‘rostos’ ou as ‘diferenças’, e, assim, vai sendo negado o direito de ser, como alguém que tenha a sua própria história ou cultura (DUSSEL, 1996; ZATTI, 2012).

Foi a partir da ligação feita por Dussel entre o ser e as instituições coloniais que o conceito de Colonialidade do Ser foi se configurando (MALDONADO-TORRES, 2007). Porém, somente duas décadas depois é que Walter Mignolo formularia o conceito, de fato. O conceito surgiu a partir das análises sobre as implicações da Colonialidade do Poder em diferentes âmbitos da sociedade.

Mignolo entendia que, já que havia a Colonialidade do Saber, poderia haver uma Colonialidade específica do Ser. A Colonialidade do Poder se referia à interrelação entre formas modernas de exploração e dominação, a Colonialidade do Saber tem ligação com a epistemologia e com as produções de conhecimento que reproduzem o pensamento colonial, e a Colonialidade do Ser reflete a experiência real de um processo de colonização e o impacto deixado na linguagem, sendo essa não apenas um fenômeno cultural, mas sim uma parte determinante do que somos, ou seja, nossa identidade, e se tornando, assim, um braço ontológico da Colonialidade do Poder (QUIJANO, 1991; LANDER, 2000; MIGNOLO 2003, MALDONADO-TORRES, 2007).

O sugimento do conceito de Colonialidade do Ser aparece com a intenção de não somente questionar os efeitos ocorridos na mente dos sujeitos subalternos, mas também na experiência vivida ao longo desse processo de colonialidade. É a partir desse ponto em que a relação entre o ser e a colonialidade é levado também a uma perspectiva genética, existencial e histórica, mostrando de forma mais evidente suas fraturas (MALDONADO-TORRES, 2007). Um dos autores que expressou a ideia da colonialidade do Ser antes da formulação do conceito foi o martinicano Frantz Fanon. Em seu livro ‘Pele Negra, Máscaras Brancas’, o intelectual articula as manifestações existenciais da colonialidade em relação à vivência racial. O trauma do encontro do indivíduo racializado com o indivíduo imperial o faz questionar suas subjetividades, e reconhece um processo de alienação da existência da negritude, visto que o racismo e o colonialismo constroem sujeitos subordinados (FANON, 1973).

A Colonialidade do Ser produz uma diferença ontológica colonial, gerando uma diversidade de existências e imaginários simbólicos que se evidenciam em projetos históricos e ideais de civilização. Duas ideias são fundamentais para um melhor entendimento do conceito de Colonialidade do Ser, o ego cogito/ego conquiro, e o ceticismo misantrópico cartesiano, sendo o primeiro complementar ao segundo (MALDONADO-TORRES, 2007; GROSFUGUEL, 2013).

O ego cogito/ego conquiro traz a ideia do ‘ser’ conquistador moldando o ‘ser’ racional, o ser conquistador age como se houvesse uma missão, e que, como ele “pensa”, conseqüentemente, o outro não pensa, e, por isso, estaria legitimado a realizar essas conquistas e missões. Essa caracterização de que o “bárbaro” ou inferior é sempre o outro faz com que ocorra um questionamento radical de outras

identidades, sendo que essas outras identidades associadas ao indivíduo ‘não-europeu’ e racializado vivem em permanente suspeita sobre sua humanidade. O ceticismo misantrópico cartesiano corrobora e complementa essa forma de pensar, visto que ele acredita que deve haver uma dualidade, de maneira que essa dualidade se estende principalmente para a humanidade dos colonizados. Ela amplifica essa dicotomia a ponto de legitimar o racismo já existente, trazendo aceitação, interpretação e principalmente aplicação. Essas duas ideias em conjunto movimentam a ‘certeza’ pela dominação colonial, traduzindo esse racismo europeu a um local comum e confortável na relação de colonizado/colonizador (MALDONADO-TORRES, 2007).

Essa ideia anterior é o que sustenta o primeiro paradigma eurocêntrico da Colonialidade do Ser, o Paradigma do Locus de Enunciação. Esse paradigma evidencia as subjetividades associadas ao outro, a partir de lógicas dominantes. Ou seja, é se comportar a argumentar conforme a ideologia de divisão de mundo entre desenvolvidos e subalternos, racionais e irracionais e superiores e inferiores, sendo o primeiro sempre o europeu e o segundo o não-europeu. Consequentemente, é o Ser do Norte Global que classifica o quem você é, ou o que você é capaz de fazer para a sociedade, apenas os Europeus são racionais, e o resto do mundo se torna um objeto de dominação (QUIJANO, 1991, 2005; MALDONADO-TORRES, 2007). Caso ocorra o interesse de ter voz ou poder dentro do país dominante, é preciso agir e se comportar conforme o estabelecido por aqueles que se enxergam como superiores (FARIA, 2014).

O Paradigma do Locus de Enunciação, em conjunto com a dicotomia exercida pelo Norte Global e a ideia de raça que vem desde a Colonialidade do Poder, serviu para legitimar a aplicabilidade do racismo e de outras classificações sociais, gerando assim outros três paradigmas eurocêntricos relacionados à Colonialidade do Ser: o Paradigma Racial, que acaba por dar margem a outros dois, o Paradigma da Classificação Social e o Paradigma da Auto Imposição da Colonialidade (MALDONADO-TORRES, 2007; RODRIGUES, 2021).

O Paradigma Racial é uma das bases não só da Colonialidade do Ser, mas também da construção da Modernidade. As Américas surgiram como o primeiro espaço/tempo de um novo padrão de poder mundial, sendo um dos primeiros passos dessa nova identidade e tendo como um dos eixos fundamentais dessa nova construção a diferença entre conquistadores e conquistados a partir da ideia de raça.

Pela estrutura biológica, considerava-se um inferior ao outro, e isso virou a base das relações de dominação (QUIJANO, 2005; MALDONADO-TORRES, 2007).

Com a ideia de raça, novas identidades foram aparecendo, não exclusivamente dos negros, como também dos índios, dos mestiços, dos amarelados, entre outros. No entanto, essa conotação social foi dada também aos europeus. Conforme foram surgindo relações sociais entre essas novas identidades, cada vez mais essas relações foram se tornando de dominação, legitimando um instrumento de superioridade e inferioridade entre dominantes e dominados, sendo esse o primeiro critério de distribuição da população em níveis, lugares e papéis na estrutura de poder (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2017).

Essa distribuição da população abre espaço para o terceiro paradigma, que é o Paradigma da Classificação Social. Esse paradigma fala sobre como a raça e a identidade racial, junto ao colonialismo, viraram instrumentos de dimensão ontológica da classificação social (ESCOBAR, 2004; QUIJANO, 2005). No processo de constituição histórica do continente latino americano, todas as formas de controle, produção, apropriação, distribuição, e exploração de trabalho foram articuladas em torno do capital e do mercado mundial, sendo cada uma dessas histórica e sociologicamente novas (QUIJANO, 2005).

Com isso, um novo padrão mundial de trabalho e de poder, que é o capitalismo mundial, englobou também a classificação social na divisão das funções, como, por exemplo, escravidão, servidão, produção mercantil, assalariados, entre outros, dando uma específica percepção de que o trabalho pago era um privilégio de brancos/europeus (ESCOBAR, 2005). Com o capital se tornando o eixo dessa geografia social, e tendo a Europa o controle desse capital e de todas as funções atreladas a ele, ela acaba se tornando também o centro do mundo capitalista, reafirmando sua hegemonia e controle de subjetividades, culturas e linguagens (QUIJANO, 2005).

Não obstante, dentro desse padrão de poder, a globalização hegemônica segue se fazendo presente a partir de instituições que controlam o piso básico de práticas sociais comuns, em uma esfera intersubjetiva que atua como orientação de continentes inteiros, estabelecendo um regime social que opera exclusões e inseguranças, sendo elas, o Estado-Nação, a família burguesa, a empresa e a racionalidade eurocêntrica (ESCOBAR, 2004; QUIJANO, 2005).

No mais, o atual padrão de poder mundial moderno ainda traz novas classificações além de raça e classe social, como gênero e sexualidade, em que pessoas que fogem do padrão político-religioso-heteropatriarcal-normativo (WALSH, 2019) sofrem por hierarquias moldadas aos interesses da ordem da civilização moderna, que estabelecem sob quais condições os colonizados podem acessar o mundo “civilizado”. A intensa regulação de ideias ontológicas do ser levou à limitação de realidades plurais, fazendo com que conceitos como diversidade e inclusão se tornassem uma apropriação da colonialidade mantendo o *status quo* de suas intenções (MALDONADO-TORRES, 2017; WALSH, 2019; RODRIGUES, 2021).

O Paradigma da Auto Imposição da Colonialidade pode ser considerado onto-epistémico, ficando assim ligado tanto à colonialidade do Saber, quanto à colonialidade do Ser. A parte ontológica da autoimposição da colonialidade pode ser bem caracterizada com uma passagem tirada de Fanon (1965, p. 39), na qual o autor explica que o desejo do colonizado é “de sentar a mesa do colonizador e dormir em sua cama, de preferência com sua esposa. O homem colonizado é um homem invejoso”. Mignolo (2013) explica que a marginalização de povos e histórias cria uma vontade incontável nos entendidos como ‘inferiores’ de demonstrarem que sua humanidade é igual à de quem os julga. Eles tentam mostrar isso seguindo regras coloniais, na intenção de se sentirem mais “civilizados”. Eventualmente, o próprio colonizado inferioriza pares que vêm de uma realidade pior do que a dele – às vezes, até de forma melhor que o próprio colonizador -, como forma de ser aceito a partir da reprodução de um discurso colonialista do Norte Global; provando assim, que o processo de autocolonização “deu certo” (MIGNOLO, 2013; CARDOSO *et al.*, 2022).

Por fim, vale destacar que a invisibilidade e a desumanização são as expressões primárias da colonialidade do Ser, sendo o negro e o colonizado o ponto de partida radical para qualquer tipo de reflexão. A Colonialidade do Ser se refere a uma imposição subjetiva tão forte, que faz com que a humanidade seja colocada numa posição de violação de sentido, a ponto de se transformar em subalterna (MALDONADO-TORRES, 2007).

3

Percurso metodológico

O presente capítulo tem por objetivo descrever a metodologia utilizada para a condução do estudo. Está dividido em quatro principais itens. No primeiro, discute-se a epistemologia dominante que será adotada para a presente pesquisa. No segundo, destaca-se como foi realizada a coleta e o tratamento de dados. No terceiro item, descreve-se como foi feita a utilização da investigação temática. Por fim, no quarto item, realiza-se uma reflexão sobre as limitações da metodologia.

3.1.

Epistemologia adotada para a pesquisa

Em geral, estudos de marketing tendem a adotar perspectivas que excluem a pluralidade de formas de saber, priorizando a produção de conhecimento dentro da hegemonia eurocêntrica (HEMAIS, PESSÔA, BARROS, 2022). Por isso, o pesquisador que tem interesse em produzir uma pesquisa não-hegemônica se vê com dificuldades de promover uma crítica “outra” dentro do espaço de conhecimento da administração/marketing tradicionais que não seja um questionamento aportado na eurocentricidade (FARIA, 2014). Portanto, para fugir de tal paradoxo, propõem-se aqui adotar um paradigma epistemológico dentro da perspectiva decolonial, a fim de realizar uma crítica que ponha em questão as bases modernistas/colonialistas dentro de marketing.

O objetivo da revelação de aspectos colonialistas associados a um determinado fenômeno é um processo de desobediência epistêmica, com a intenção de abrir frestas alternativas à modernidade dominante, tendo o lócus de enunciação a partir dos sujeitos subalternos (MIGNOLO, 2011; PRASAD, 2015). Para isso, é necessário se esquivar de uma imposição metodológica que dá mais importância ao método do que às razões do pesquisador decolonial (DUSSEL, 2012; SANTOS, 2019).

Reconhecendo uma posição tanto de privilégio, quanto de subalternidade - ou seja, não abstraindo a colonialidade, mas reconhecendo as lutas silenciadas pela narrativa hegemônica (DULCI, MALHEIROS, 2021) -, compreende-se que, a partir de uma perspectiva decolonial, as metodologias que foram aqui adotadas têm por objetivo ajudar na produção de conhecimento que desvende uma visão alternativa de fatos ignorados pela modernidade (TLOSTANOVA, MIGNOLO, 2009; MIGNOLO, 2019). Também é importante destacar que a opção decolonial não busca se impor ontológica e nem epistemologicamente; sua real intenção é diminuir as assimetrias presentes entre os saberes colonizadores e colonizados a partir de um conhecimento plural (HEMAIS, SANTOS, 2021).

3.2.

Coleta e tratamento dos dados

A coleta de dados da pesquisa foi realizada em três etapas.

Na primeira etapa foi realizado um levantamento bibliográfico e documental sobre a CAPES, a fim de entender melhor o seu funcionamento e como regula e orienta os programas de pós-graduação no Brasil, sua influência no ensino de marketing no Brasil, e suas bases de avaliação para os programas de pós graduação em administração.

Dado que a segunda e a terceira etapas da coleta de dados demandam maiores explicações metodológicas a seu respeito, foram criados subitens específicos para discuti-los, a seguir.

Segunda Etapa – Dados Quantitativos

Na terceira etapa da coleta de dados, buscou-se analisar programas de disciplinas de marketing de cursos de Mestrado Acadêmico, Doutorado Acadêmico, Mestrado Profissional e Doutorado Profissional de cinco programas de pós-graduação com conceitos 6 e 7 dentro da área de Administração no Brasil, a fim de mapear toda bibliografia utilizada em tais disciplinas, e entender possíveis discrepâncias entre a utilização de bibliografias do Norte Global e do Sul Global.

A escolha por restringir a pesquisa a somente programas com tais conceitos (6 e 7) foi motivada por dois aspectos: primeiro pelo fato de esses cursos estarem mais próximo do ideal de ensino e pesquisa reconhecido pela CAPES, e, por consequência, os demais programas se espelharem neles; e segundo por uma

questão de exequibilidade, pois as bibliografias reunidas já formaram um montante significativo, e algo maior acabaria inviabilizando o restante da análise.

Para saber quais eram os programas de pós-graduação no Brasil que seriam conceituados 6 e 7, recorreu-se a informações disponíveis publicamente na Plataforma Sucupira da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no item de cursos Avaliados e Reconhecidos (disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoBuscaAvancada.xhtml>>. Acesso em: 19 de fevereiro de 2021). Dentro do site em questão, foi feita uma busca avançada, limitando o campo de “Área de Avaliação” para “Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo”, além de filtrar o campo “Nota do Programa” para os conceitos 6 e 7. Os conceitos atribuídos aos programas de pós-graduação são da Avaliação Quadrienal 2017, referentes aos anos de 2013 a 2016 (até a data em que tal levantamento foi feito, o resultado para o quadriênio 2017 a 2020 não havia sido publicado).

A partir da Plataforma Sucupira, foi possível conhecer que, no Brasil, havia três programas de pós-graduação com conceito 6, e três com conceito 7 no quadriênio 2013-2016. Dentre os seis programas, um era exclusivamente focado em Administração Pública, sem disciplinas de marketing. Portanto, foi descartado para a pesquisa, ficando a análise restrita, então, a dois programas com conceito 6 – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade do Vale dos Sinos - e três com conceito 7 – Fundação Getúlio Vargas (RJ), Universidade de São Paulo e Fundação Getulio Vargas (SP).

Após essa primeira análise, buscou-se na Plataforma Sucupira, na aba “Disciplinas” (disponível em: <Plataforma Sucupira (capes.gov.br)> Acesso em 5 de abril de 2021), as disciplinas de marketing de cada um dos cinco programas de pós-graduação. Ao todo, foram observadas 85 disciplinas entre os programas, sendo que, no programa da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 20 disciplinas foram cadastradas com o mesmo nome, sendo diferenciadas apenas pela data de início na plataforma. O mesmo aconteceu com uma disciplina da Universidade do Vale dos Sinos, duas disciplinas da Fundação Getúlio Vargas – RJ, e uma disciplina da Fundação Getúlio Vargas -SP. Com isso, optou-se pela retirada da repetição das disciplinas no levantamento, resultando então em 61 disciplinas no total.

Além disso, foram levantadas apenas as disciplinas ministradas até 2020 (data final de acesso aos dados na Plataforma Sucupira, até o momento da coleta de tais dados) - dado que a Plataforma Sucupira mantém registradas as disciplinas que já foram, mas não estão mais sendo oferecidas pelos programas. Então, no programa da Universidade Federal do Rio de Janeiro, por exemplo, foi registrado um total de 18 disciplinas de marketing cadastradas na Plataforma. Na Universidade do Vale dos Sinos, havia 1 disciplina cadastrada. Na Fundação Getúlio Vargas (RJ), havia 5 disciplinas cadastradas. Na Universidade de São Paulo, havia 12 disciplinas cadastradas. Na Fundação Getúlio Vargas (SP), havia 12 disciplinas cadastradas, sendo que uma não tinha bibliografia cadastrada, de maneira que foi descartada da análise.

Em seguida, levantou-se as bibliografias de cada disciplina de marketing dos cinco programas. No total, 249 referências bibliográficas foram cadastradas no programa da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 24 no programa da Universidade Vale dos Sinos, 74 no programa da Fundação Getúlio Vargas (RJ), 435 no programa da Universidade de São Paulo, e 293 no programa da Fundação Getúlio Vargas (SP), somando um total de 1.075 referências bibliográficas analisadas. Todo esse processo de apuração dos dados pode ser melhor percebido no Apêndice 1.

De forma a desmembrar informações a respeito das referências bibliográficas adotadas nas disciplinas de marketing dos programas de pós-graduação, cada referência foi catalogada levantando-se as seguintes informações: título do trabalho; os autor(es); as instituições representadas pelos autores na produção do trabalho; a universidade em que cada autor atuava quando o artigo foi publicado; a origem – sendo aqui em específico, o país - da universidade do(s) autor(es); a natureza do trabalho (se era artigo, livro, entre outros); o veículo em que foi publicada a referência (revista, journal, editora, etc...); e a origem (i.e., o país) da editora do periódico ou livro em que foi publicada a referência; e o ano de publicação do trabalho. Apenas 5 referências ficaram incompletas, pois não foi possível a obtenção de todas as informações necessárias para a pesquisa, de maneira que foram então descartadas. Com isso, resultou em um total de 1.070 referências bibliográficas para análise, representando 99,5% de aproveitamento. Tais aspectos podem ser observados na tabela 1 a seguir.

Tabela 1 – universo de trabalhos referenciados nas disciplinas

Universo de Trabalhos Referenciados nas disciplinas dos cursos de marketing nas universidades selecionadas						
	UFRJ	UNISINOS	FGV(RJ)	USP	FGV(SP)	TOTAL
Total de trabalhos referenciados nas disciplinas	249	24	74	435	293	1.075
Trabalhos com pendências de informações não resolvidas	4	0	0	1	0	5
Total de trabalhos considerados	245	24	74	434	293	1.070

Fonte: autoria própria

Após a base montada, foi criada uma biblioteca com os nomes das universidades, empresas - algumas das bibliografias utilizadas são publicadas por empresas - e países mencionados nas bibliografias, após isso, padronizou-se todas as referências, sendo checada a digitação dos nomes para não haver futuros problemas na análise dos dados. Para melhor visualização, algumas das categorizações estão representadas na Figura 1 a seguir.

	Autores	Universidade	Origem da Universidade	Revista / Livro	País de Origem da Revista/Editora do Livro	Ano
7. DWYER, R. F.; SCHURR, P. H.; OH, S. Developing buyer seller relationships. <i>Journal of Marketing</i> . [S.l.], v. 51, p. 11-27, Apr. 1987.	F. Robert Dwyer Paul H. Schurr Sejo Oh	University of Cincinnati University of Cincinnati State University of New York	EUA EUA EUA	Journal of Marketing	EUA	1987

Figura 1 – base utilizada para trabalhar os dados adquiridos das bibliografias

Fonte: autoria própria

Após tal elaboração, a quantidade de autores referenciados nas 1.070 bibliografias gerou um total de 2.255 participações. Destaca-se que apenas 5 autores não conseguiram ter as suas instituições verificadas, representando um aproveitamento de 99,8%, conforme pode-se observar na Tabela 2, a seguir.

Tabela 2 – universo de participações dos autores os trabalhos

Universo de Participações de autores nos trabalhos						
	UFRJ	UNISINOS	FGV(RJ)	USP	FGV(SP)	TOTAL
Total de participações	438	60	185	911	666	2.260
Participações com pendências de informações não resolvidas	0	0	0	4	1	5
Total de participações considerados	438	60	185	907	665	2.255

Fonte: autoria própria

É importante destacar também que, com a intenção de facilitar a análise dos dados, buscou-se os países de origem das referências, sendo essas agrupadas em 5 grandes regiões: América do Norte – pela divisão geográfica que foi feita, aqui caberia melhor o termo “America Anglo-Saxônica”, porém, entendeu-se que o termo “América do Norte” se encaixaria tão bem quanto, pois é assim que a literatura decolonial se refere ao mundo anglo-saxônico, inclui-se EUA e Canadá, América Latina, Ásia, Europa e Oceania.

Para o melhor entendimento, verificou-se a frequência com que os dados sobre as bibliografias ocorre. Assim, foi possível levantar, por exemplo, a quantidade de vezes que bibliografias de autores dos Estados Unidos ou da Europa são adotadas, ou quais são as instituições de ensino superior com maior número de autores sendo lidos por alunos de marketing no Brasil.

Terceira etapa – Dados Qualitativos

Na quarta etapa de coleta de dados, foram realizadas entrevistas em profundidade com professores de marketing de programas de pós-graduação em Administração no Brasil. O objetivo disso foi entender melhor como desenvolvem suas disciplinas e se o fazem pautando-se em abordagens oriundas do Norte Global, criando uma ligação com os dados quantitativos anteriores, buscando compreender, por exemplo, o processo de escolha de referências bibliográficas adotadas nas disciplinas; nas metodologias adotadas para as suas aulas; no tipo de temas que são abordados em suas discussões em sala de aula; nas principais teorias e conceitos que discutem; e nas referências acadêmicas que possuem. Além disso, buscou-se entender o quanto conheciam sobre a CAPES, a principal agência que avalia os programas de pós-graduação, e se a mesma exercia algum tipo de influência sobre a forma com que esses professores tomavam suas decisões em relação à atuação nos programas de pós-graduação.

Buscou-se, a partir desse levantamento de dados, analisar principalmente o quanto a colonialidade do Saber se faz presente na realidade acadêmica de tais docentes (i.e., se o único conjunto de conhecimentos que adotam em suas disciplinas é de origem eurocêntrica) e se há algum tipo de autocolonização em curso por parte de tais professores, evidenciando uma colonialidade do Ser.

Foram feitas, então, 12 entrevistas em profundidade com professores de pós-graduação em Administração com ênfase em marketing. No primeiro momento, buscou-se informações sobre potenciais professores a participarem da pesquisa no site do congresso EnAnpad 2022, na aba destinada à área de Marketing, a partir dos artigos apresentados no evento. Em seguida, verificou-se, na Plataforma Lattes, se os autores dos diferentes artigos eram docentes de pós graduação *strictu sensu* em Administração, com foco em marketing, e, caso afirmativo, foi procurado se tais autores publicavam e lecionavam disciplinas de marketing, a fim de garantir que seriam envolvidos com a área.

Formou-se, então, um grupo de 40 professores, para os quais e-mails foram enviados, convidando-os para participar da pesquisa. Ao todo, 16 professores responderam o convite. Quatro professores somente poderiam conceder a entrevista após o prazo determinado para a finalização das mesmas, e por isso não foram entrevistados. Formou-se, então, um grupo de 12 professores para serem entrevistados, de diferentes programas de pós-graduação, conforme pode ser observado na Tabela 3, a seguir.

Tabela 3 – dados dos entrevistados no presente trabalho

Entrevistado	Nota PPG
Entrevistado 1	4
Entrevistado 2	7
Entrevistado 3	5
Entrevistado 4	7
Entrevistado 5	4
Entrevistado 6	5
Entrevistado 7	6
Entrevistado 8	5
Entrevistado 9	4
Entrevistado 10	4
Entrevistado 11	3
Entrevistado 12	6

Fonte: autoria própria

As entrevistas foram realizadas pela plataforma digital Zoom, e tiveram duração de em torno de 45 minutos a uma hora. Foi utilizado um roteiro de entrevistas – disponível no Apêndice 9.2 – com perguntas sobre como os entrevistados montam suas aulas, como procuram e escolhem as bibliografias utilizadas, sobre a utilização de exemplos, sobre o costume de utilizar diferentes perspectivas e epistemologias, sobre os critérios de avaliação escolhidos por eles, além de perguntas sobre como se relacionam com a CAPES, se a agência é capaz de influenciar a dinâmica em sala de aula, sobre aspectos avaliativos da CAPES, e o que eles esperam da pós-graduação e de seus alunos no futuro. Após o término das 12 entrevistas, avaliou-se a necessidade de novas entrevistas serem realizadas, mas entendeu-se que não seriam necessárias pois havia-se alcançado saturação dos dados, visto que a partir da oitava entrevista as respostas dos professores tendiam a se repetir, sem trazer informações novas para o fenômeno analisado.

3.3.

O caminho da investigação temática na pesquisa sobre a colonialidade presente no ensino de marketing

Para a análise dos dados recolhidos, utilizou-se a investigação temática, conciliando-a à perspectiva decolonial, conforme sugerido por Silva e Wanderley (2022).

A Investigação Temática é uma metodologia inserida dentro do paradigma de pesquisa-ação, e foi iniciada pelo pedagogo brasileiro Paulo Freire e desenvolvida em instituições da América Latina, como o Centro Interamericano de Desenvolvimento Rural de Reforma Agrária (CIRA). A pesquisa-ação se originou a partir da América Latina dentro de uma vertente de investigação entendida como pesquisa participante (SAUL, SAUL, 2017; SILVA, WANDERLEY, 2022).

A Investigação Temática tem como ponto de partida a prática cotidiana dos participantes da pesquisa, e, para além disso, considera que a pesquisa deve ocorrer com a participação do grupo pesquisado, de forma coletiva. Intenciona trazer conhecimentos que possam contribuir com uma transformação social da realidade investigada e o avanço do campo, dentro de um processo crítico e colaborativo (BOSCO PINTO *et al.*, 2014).

A ausência da participação coletiva dá ao pesquisador uma propriedade sobre as definições e análises, e a forma de evitar tal viés é privilegiando a participação conjunta da comunidade estudada no processo de construção de saberes, contribuindo-se para a diversidade e o enfrentamento do monopólio acadêmico na produção de conhecimento (SAUL, SAUL, 2017; SILVA, WANDERLEY, 2022). Cabe destacar também que, dentro da dinâmica da abordagem decolonial e investigação temática, o pesquisador é apenas um mediador da pesquisa, que a todo tempo precisa se atentar para não retomar práticas e viéses colonialistas, buscando sempre uma relação sujeito-sujeito, sem hierarquias (SILVA, WANDERLEY, 2022).

Uma das diversas semelhanças entre a abordagem decolonial e a investigação temática é a intenção de se colocar num local de resistência a reprodução de saberes hegemônicos, sempre considerando a valorização do lugar, história e saberes locais para a construção do conhecimento. Busca-se, assim, afastar-se da adoção de um conhecimento tido como “universal”, que acaba por rechaçar discussões sobre pobreza e desigualdade geoeconômica (ABDALLA, FARIA, 2017; SILVA, WANDERLEY, 2022).

Comumente, a investigação temática não tem a intenção de agir como uma “fórmula” metodológica, pois deve ser entendida como “um auxílio para a sistematização e o ordenamento da multiplicidade de aspectos que apresenta e que devem ser apreendidos em seu conjunto” (BOSCO PINTO *et al.*, 2014). Dessa forma, a investigação temática pode ser dividida em três grandes blocos: Universo Temático, Tematização e Problematização.

O Universo Temático consiste na etapa de início da coleta e produção de dados, com o propósito de buscar entender melhor o contexto e a história da realidade estudada, assim como os sujeitos que se localizam dentro dessa realidade (SAUL, SAUL, 2017). Uma vez que a epistemologia da investigação temática defende a ideia de que a realidade é dinâmica, relacional e resultado de processos históricos (BOSCO PINTO *et al.*, 2014), as primeiras ações sugeridas são a realização de um levantamento a respeito de características geográficas, culturais e históricas, e após o entendimento dessas informações recolhidas, um estabelecimento de proximidade com a comunidade que participará da pesquisa.

Esse momento de proximidade com a comunidade pode ser entendido também como o desenvolvimento de círculos de pesquisa, que tem como cerne deixar que os participantes da pesquisa se sintam à vontade para expressar o que pensam. Esse momento pode ser realizado a partir de observações participantes, entrevistas abertas, ou entrevistas em profundidade, por exemplo (BOSCO PINTO *et al.*, 2014). O objetivo desse momento da metodologia é buscar descrever a realidade sociocultural que será estudada, com o enfoque em visualizar como a comunidade estudada entende a sua própria realidade (BOSCO PINTO *et al.*, 2014).

Na presente pesquisa, o universo temático foi composto por: um levantamento histórico do contexto do ensino de marketing no Brasil, localizado no referencial teórico; um levantamento sobre a atuação da CAPES nos programas de pós-graduação em administração; um levantamento quantitativo sobre as bibliografias utilizadas nas disciplinas de marketing dentro de programas de pós-graduação; e entrevistas em profundidade com docentes de pós-graduação em administração no Brasil que tenham atuação em disciplinas relacionadas a marketing. A fim de um melhor entendimento sobre o papel de cada dado, foi desenvolvido o Quadro 1 abaixo.

Quadro 1 – Dados utilizados para a investigação temática

Dado Recolhido	Objetivo	Técnica de coleta utilizada
Levantamento Histórico do Contexto de Ensino de Marketing no Brasil	Caracterizar como a disciplina de marketing chegou ao Brasil, de que forma ela se desenvolveu, quais circunstâncias históricas culturais e geográficas ela carrega, e como ela se apresenta nos dias atuais.	Levantamento bibliográfico
Levantamento sobre a atuação da Capes nos programas de pós-graduação	Entender melhor o seu funcionamento e como regula e orienta os programas de pós-graduação no Brasil, sua influência no ensino de marketing no Brasil, e suas bases de avaliação para os programas de pós graduação em administração.	Levantamento bibliográfico e documental
Levantamento quantitativo sobre as bibliografias utilizadas nas disciplinas de marketing dentro de programas de pós graduação	Buscar possíveis discrepâncias entre a utilização de bibliografias do Norte Global e do Sul Global.	Frequência de dados
Entrevistas com professores de pós graduação em administração no Brasil que tenham atuação em disciplinas relacionadas a marketing	Entender melhor como os professores desenvolvem suas disciplinas e se o fazem pautando-se em abordagens oriundas do Norte Global. Buscando compreender o processo de escolha de referências bibliográficas adotadas nas disciplinas; nas metodologias adotadas para as suas aulas; no tipo de temas que são abordados em suas discussões em sala de aula; nas principais teorias e conceitos que discutem; nas referências acadêmicas que possuem. Além disso, buscou-se perceber o quanto conheciam a CAPES e se eles enxergavam algum tipo de influência que ela exercia sobre seus métodos e modelos de ensino.	Entrevistas em profundidade

Fonte: autoria própria

Na etapa de Tematização, os temas levantados pela comunidade na pesquisa são classificados e organizados utilizando as escolhas que os pesquisadores considerarem mais assertivas. O objetivo da tematização é identificar os termos ou aspectos mais relevantes para as comunidades estudadas, ou seja, aqueles termos que são mais enfatizados ou mencionados repetidamente em debates e entrevistas.

Além disso, essa fase também pode incluir uma redução teórica, na qual, segundo Bosco Pinto *et al.* (2014), os dados são comparados com os conceitos teóricos do referencial, e identifica-se as lacunas entre a teoria e as percepções dos participantes da pesquisa, sempre buscando enfatizar mais os aspectos descritos pelos participantes (SILVA, WANDERLEY, 2022). Todo esse processo é entendido como a parte da Codificação.

Durante a presente pesquisa, o momento tematizador incluiu uma análise crítica dos levantamentos feitos anteriormente, um reconhecimento dos termos mais relevantes à comunidade estudada, e uma relação desses termos relevantes descritos pelos participantes da pesquisa com o referencial teórico. A redução teórica foi buscada, porém não foi feita, uma vez que todos os paradigmas mencionados no referencial teórico relacionados às colonialidades do Ser e do Saber se mostraram presentes nas principais questões levantadas nas entrevistas.

Tirando a análise crítica, toda a codificação foi feita no Atlas.ti, buscando relacionar as entrevistas e os termos mais revelantes que vieram a partir dela, com o referencial teórico. Essa análise pode ter sido considerada “dupla”, pois, em um primeiro momento, todos os paradigmas mencionados no referencial teórico foram colocados como códigos dentro do Atlas.ti. Além desse trabalho, conforme ia-se lendo a transcrição das entrevistas, criava-se novos códigos relacionados aos aspectos mais mencionados pelos professores entrevistados. Em seguida, relacionava-se os códigos mencionados pela comunidade acadêmica aos paradigmas que vieram do referencial teórico. É importante destacar que todos os paradigmas tiveram correlação com os aspectos mais mencionados pelos professores.

Com as codificações realizadas, inicia-se o terceiro momento da investigação temática, denominado como Problematização (BOSCO PINTO *et al.*, 2014). Esse momento inclui um diálogo reflexivo com a comunidade estudada a respeito dos temas codificados, e a decodificação temática, que busca enfatizar a necessidade de um processo educativo contínuo por meio da análise crítica da situação codificada e elaborar uma proposta de ação (SAUL, SAUL, 2017). Nesse momento, a comunidade tem o objetivo em comum em criticar a realidade vivida, tornando-se assim um fator de transformação social (BOSCO PINTO *et al.*, 2014). Deve-se considerar também que, nessa etapa, tanto o pesquisador quanto o grupo participante da pesquisa, são sujeitos unidos pela relação e pelo diálogo com a realidade da pesquisa (BOSCO PINTO *et al.*, 2014). Na presente pesquisa, essa etapa se deu de forma que, após a análise dos dados já codificados, esse arquivo foi enviado por email para todos os professores participantes da pesquisa pedindo para que comentassem a análise feita e se tinham algo a acrescentar ou pontuar; Nesse momento, apenas 6 professores retornaram seus comentários sobre a análise. Além disso, também foi feito um convite ao grupo de pesquisa em decolonialismo, do qual a presente pesquisadora faz parte, para um diálogo reflexivo sobre essa mesma análise dos dados. Por fim, foi feita a decodificação temática para formar os tópicos de discussão (capítulo 5) e a conclusão (capítulo 6).

É possível observar, no Quadro 2 a seguir, um resumo das etapas e do que foi proposto para cada uma.

Quadro 2 – fases do percurso metodológico

Universo Temático	Tematização	Problematização
<ul style="list-style-type: none"> • Levantamento Histórico do Contexto de Marketing no Brasil • Levantamento sobre o Contexto de Atuação da Capes dos PPGs de Administração • Levantamento sobre as bibliografias utilizadas no ensino de marketing • Entrevistas com Professores de PPGs em Administração com ênfase em marketing 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise crítica do contexto de ensino de marketing, da atuação da Capes, e das bibliografias utilizadas no ensino de marketing • Codificação <ol style="list-style-type: none"> 1. Reconhecimento dos termos mais relevantes para a comunidade estudada - Professores de PPGA com ênfase em marketing 2. Relação dos termos mais relevantes com o referencial teórico 3. Redução Teórica do referencial • Planejamento de troca com os professores com o objetivo de debater os temas codificados 	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo reflexivo dos termos analisados anteriormente com comunidade estudada • Diálogo reflexivo sobre os termos analisados com o grupo de estudos de Decolonialidade • Decodificação temática – momento problematizador com objetivo na transformação social

Fonte: autoria própria

O objetivo do uso da Investigação Temática, no presente trabalho, é, portanto, potencializar a pesquisa decolonial, reconhecendo as colonialidades relacionadas à geopolítica de diversas metodologias (VIEIRA, 2019; DULCI, MALHEIROS, 2021), mas utilizando as frestas epistemológicas que confrontam a modernidade/colonialidade (SILVA, WANDERLEY, 2022).

4

Análise de dados

A análise dos dados, apresentada a seguir, traz discussões que nos permitem entender melhor como a colonialidade se faz presente no ensino de marketing no Brasil, assim, facilitando compreender a maneira como o conhecimento disseminado pela disciplina reproduz de forma acrítica conceitos e ideias de marketing originárias do Norte Global, ao mesmo tempo que rejeita saberes advindos de outras realidades, mas que seriam importantes para a disciplina e a área de marketing.

Pensando nisto, a análise de dados está subdividida em três seções, os tópicos 4.1, 4.2, e 4.3, integram o desenvolvimento de círculos de pesquisa e a tematização. O desenvolvimento de círculos de pesquisa tem como foco se aproximar da comunidade estudada e buscar descrever sua realidade sociocultural, com o enfoque em visualizar como a comunidade entende a sua própria realidade (BOSCO PINTO *et al.*, 2014). Para tal, a presente pesquisa, num primeiro momento, se engajou em buscar conhecimento sobre informações relevante para a comunidade estudada, como as avaliações e escolhas feitas pela CAPES e as bibliografias utilizadas por docentes de marketing – não especificamente dos entrevistados - que foram cadastradas na Plataforma Sucupira, e, num segundo momento, buscou fazer entrevistas em profundidade com esses docentes para entender como se sentiam e entendiam suas realidades. Após isso, foi feita a etapa de Tematização, com a análise crítica dos dados recolhidos e a codificação.

Na seção 4.1, a discussão passa para o presente da realidade acadêmica no Brasil, com destaque para o papel da CAPES na regulação das atividades de pós-graduação no Brasil, cuja orientação de reproduzir padrões, práticas e comportamentos oriundos do Norte Global acaba por afetar a maneira como a docência e a pesquisa de marketing são desenvolvidas no país.

Na seção 4.2, a discussão enfatiza a visão dos docentes sobre a CAPES e a maneira como, em razão da significativa influência que a agência possui sobre a pós-graduação no país, a mesma influencia tais acadêmicos. Percebe-se, então, que esses profissionais seguem a mesma orientação da CAPES, e também reproduzem padrões, práticas e comportamentos oriundos do Norte Global em seu dia a dia.

Na seção 4.3, analisa-se como conhecimento em marketing no Brasil continua a reproduzir saberes oriundos do Norte Global e os toma como uma referência de conhecimento para a área. Isto é visto nas escolhas de docentes quanto às bibliografias que adotam em suas disciplinas, que é representado pela discussão quantitativa da pesquisa, além das metodologias e dos temas que desenvolvem em suas aulas, como pode-se observar em partes das entrevistas.

4.1.

Reprodução de padrões, práticas e comportamentos do Norte Global: o papel da CAPES

Com o intuito de compreender como a CAPES se coloca como reprodutora de perspectivas do Norte Global, o presente tópico apresenta análises sobre tal agência e o seu sistema de avaliação de PPGs, dando ênfase a aspectos como internacionalização, bases científicas, Qualis periódicos, e a nova avaliação multidimensional.

4.1.1.

A CAPES e o sistema de avaliação de PPGs

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma instituição que atua no Brasil, fundada pelo Ministério da Educação (MEC), que tem como principal função expandir e consolidar programas de pós-graduação *stricto sensu*, que correspondem a cursos de mestrado e doutorado, em escala nacional (CAPES, 2022).

No Brasil, existem dois tipos de programas de pós-graduação, os *stricto sensu* e os *lato sensu*, sendo que os programas de pós-graduação *lato sensu* correspondem principalmente a cursos de MBA, em que, ao fim do curso, o aluno obtém um certificado, e não um diploma. Nesse tipo de curso, qualquer pessoa graduada que atenda às exigências das instituições de ensino pode se inscrever, sendo essa uma formação focada no aspecto prático-profissional, objetivando-se promover uma especialização técnica ou treinamento em partes que compõem um ramo profissional ou científico (CAPES, 2022).

A CAPES acaba por não ter influência sobre os cursos de pós-graduação *lato sensu*, visto que esses não dependem de autorização, reconhecimento e renovação do conhecimento; somente precisam ser oferecidos por instituições credenciadas ao MEC. A supervisão desses cursos é feita a partir do credenciamento da instituição em si, e nesse credenciamento se analisa, então, a atuação da pós-graduação (MEC, 2022).

No entanto, dentro da esfera de pós-graduação *stricto sensu*, que tem como objetivo principal aprofundar a formação científica no Brasil, tendo sua dedicação predominante à característica acadêmica e de pesquisa, a CAPES possui significativa influência. O órgão possui a responsabilidade de avaliar, acompanhar, e fomentar cursos de mestrado e doutorado no Brasil. Para que esses cursos funcionem regularmente, e tenham expedição de diplomas e graus acadêmicos pelos títulos de mestre ou doutor válidos em todo território nacional, são necessárias avaliações positivas da CAPES, e, após essa fase, o reconhecimento do Conselho Nacional de Educação e a homologação pelo MEC (MEC, 2022).

É possível perceber quatro principais linhas de atuação da CAPES que são relevantes para a atual pesquisa, e todas contam com um conjunto estruturado de programas de incentivo e mensuração, são elas: avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; acesso e divulgação da produção científica; investimentos na formação de recursos de alto nível no país e no exterior; e, promoção da cooperação científica internacional. O sistema de avaliação é um dos itens fundamentais para a presente pesquisa, visto que esse tem a intenção principal de servir como um instrumento para a comunidade universitária na busca de um “padrão” de excelência para mestrados e doutorados nacionais, sendo seus resultados um balizador para a formação de políticas públicas para programas de pós-graduação *stricto sensu*, além de funcionar como um dimensionador de ações de fomento, como bolsas de estudo, auxílio e apoios governamentais (MEC, 2022).

A avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) é composta por 49 áreas. Essas áreas são aglomeradas por critérios de afinidades em dois níveis, colégios e grandes áreas. Os colégios são separados por Ciências da Vida, Ciências de Humanidades, e Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar. O colégio de Ciências da Vida possui três grandes áreas, Ciências Agrárias, Ciências Biológicas e Ciências da Saúde; o colégio de Ciências Humanas possuem às áreas de Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Linguística, Letras e Artes; e o colégio de

Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar dispões das três grandes áreas de Ciências Exatas e da Terra, Engenharias e Multidisciplinar (CAPES, 2020).

É importante destacar que o presente estudo é voltado para o colégio de Ciências de Humanidades, mais especificamente dentro da grande área de Ciências Sociais Aplicadas, e mais específico ainda, na área 27, de Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo. Por isso, todos os critérios descritos e análises feitas a partir de agora são voltadas para essa área de interesse.

Como parte do seu sistema de avaliação, e exercício de sua atividade regulatória, a CAPES avalia quadrienalmente os programas de pós-graduação, sendo que o último ocorreu entre 2017-2020, tendo seus resultados divulgados em 2022. Nesse quadriênio, houve a alteração da ficha de avaliação, e, por conta disso, ocorreu uma judicialização dos resultados, com a alegação de alteração dos critérios de mensuração durante o período avaliativo, e sua não pactuação desde o princípio. No entanto, tais questões jurídicas estão em vias de resolução, visto que as notas das avaliações preliminares foram divulgadas. Essa avaliação e acompanhamento dos cursos foi feita a partir da criação de comissões de assessores por área, sendo estabelecido também um Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES) (CAPES, 2011).

De acordo com os critérios de avaliação, é atribuído um conceito aos programas, sendo esse representado por notas entre 1 e 7. Essas notas são aplicadas de forma que a classificação 1 e 2 são “insuficiente” e “fraco”, respectivamente; a nota 3 representa o padrão mínimo de qualidade para continuar pertencendo ao Sistema Nacional de Pós Graduação; a nota 4 é aplicada a programas considerados “bons”; a nota 5 é atribuída a programas considerados “muito bons”, sendo essa a nota máxima aplicada a programas que ofereçam apenas mestrado; e as notas 6 são reservadas a programas de doutorado que sejam reconhecidos como “muito bom”, e a nota 7 destinadas a programas de doutorado que tenham notas “muito bom” em todos os quesitos (CAPES, 2017).

Em conformidade com a Portaria n.º 59 de 2017 da CAPES, os quesitos para avaliação dos programas acadêmicos são representados por três blocos: Programa, Formação e Impacto. No bloco 1, Programa, há quatro itens que são observados durante a avaliação: 1) a articulação, aderência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e estrutura curricular, assim como a infraestrutura disponível, em relação aos objetivos, missão e modalidade do programa; 2) o perfil do corpo docente, e a sua compatibilidade e adequação à proposta do programa; 3) o planejamento estratégico do programa, levando em conta suas articulações com o planejamento estratégico da instituição, com olhar voltado à gestão do seu desenvolvimento futuro, adequação e melhorias de infraestrutura e melhor formação de seus alunos, vinculado a produção intelectual; 4) os processos, procedimentos e resultados de autoavaliação do programa, com foco na formação discente e produção intelectual.

No bloco 2, Formação, cinco itens são observados em profundidade: 1) qualidade e adequação das teses, dissertações ou equivalente em relação às áreas de concentração e linhas de pesquisa do programa; 2) qualidade da produção intelectual de discentes e egressos; 3) destino, atuação e avaliação dos egressos do programa em relação à formação recebida; 4) qualidade das atividades de pesquisa e da produção intelectual do corpo docente; e 5) qualidade e envolvimento do corpo docente em relação às atividades de formação no programa.

No bloco 3, Impacto, três itens são os norteadores, sendo eles: 1) impacto e caráter inovador da produção intelectual em função da natureza do programa; 2) o impacto econômico, social e cultural do programa; e 3) internacionalização, inserção (local, regional e nacional) e visibilidade do programa.

É importante destacar também que o CTC-ES percebeu a necessidade de não apenas contabilizar os números de artigos publicados por programa, mas qualificar a produção acadêmica. O caminho para isso foi classificar os veículos de divulgação da produção científica, entendendo que o aceite dado a um artigo por um periódico indexado e com sistema de *peer review*, garantiria, de certa forma, a qualidade. Além disso, entendeu-se que periódicos com circulação internacional e com maior impacto na comunidade acadêmica seriam mais concorridos e competitivos, e, por isso, artigos publicados nesses periódicos deveriam ter mais qualidade e relevância (BARATA, 2016).

Essa classificação de periódicos ajudou a CAPES na criação do Qualis Periódicos, que se tornou uma das ferramentas utilizadas para a avaliação dos programas de pós-graduação no Brasil. O Qualis tem como função principal auxiliar os comitês de avaliação no processo de análise e de qualificação da produção bibliográfica tanto de docentes quanto de discentes. A classificação contém sete níveis, A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5, e C, essas classificações são aplicadas a cada revista, considerando o cruzamento de informações coletadas em banco de dados de indicadores bibliométricos, sendo os principais indicadores: o Scopus (Cite Score), o Web of Science (fator de impacto) e o Google Scholar (índice h5). Esse cálculo de classificações é feito a partir de um modelo matemático de percentil, desenhado a partir da “classificação da categoria” e o “total de periódicos da área”, e o valor desse resultado é comparado a partir de uma tabela de percentis para cada nível (BARATA, 2016; CAPES, 2019). Todo o processo de avaliação de cursos da CAPES já foi discutido a partir de diversos aspectos dentro da academia (e.g., ALCADIPANI, 2017, 2019; FARIAS, 2017; SILVA, 2019; ROSA, ROMANI, 2019).

Após esta descrição inicial sobre a CAPES e a maneira como a referida instituição regula programas de pós-graduação no Brasil, faz-se importante entender como que a colonialidade aqui discutida se faz presente a partir de tal contexto. Inicialmente, discute-se como que a CAPES trata as questões de internacionalização dos programas de pós-graduação brasileiros, seguido de uma análise a respeito das classificações do Qualis, e, por fim, é discutido o novo modelo multi-método que a CAPES pretende seguir.

4.1.2.

A internacionalização seletiva – internacionalizar para o Norte Global

Dentre os quesitos utilizados pela CAPES para a avaliação dos programas de pós-graduação acadêmicos, o bloco 3, sobre Impacto, é onde se apresenta o item de Internacionalização. Esse item é composto por três tópicos, 3.1. Impacto e caráter inovador da produção intelectual em função da natureza do programa, 3.2. Impacto econômico, social e cultural do programa, e 3.3. Internacionalização, inserção (local, regional, nacional) e visibilidade do programa. É importante destacar que cada um desses itens dentro do bloco 3 recebem um peso, sendo eles 40%, 40% e 20%, respectivamente.

Ainda que o item de Internacionalização, inserção e visibilidade do programa aparente ser o de menor peso dentre os três, ressalta-se que dentro do bloco, outros itens fazem menção a inserções internacionais, como por exemplo no item 3.2. Impacto econômico, social e cultural do programa, em que ele indica como qualificador da nota a intensidade do impacto, quando houver, também em nível internacional (CAPES, 2020). Ou seja, o aspecto da internacionalização não se limita ao item dedicado a tanto, podendo ser observado em outros itens também.

Não obstante, ainda assim existe o item 3.3, em que a internacionalização é o aspecto principal. Dentro desse item, os principais critérios de análise da internacionalização e de inserção do PPG recebem um peso de 80%, enquanto os critérios de análise de visibilidade recebem apenas 20%, deixando clara a relevância que a CAPES dá para a ideia da internacionalização. Quando esses critérios são explicados em um pouco mais de profundidade, falam sobre clareza e consistência da política de internacionalização do PPG, da sua relação com o planejamento estratégico com o programa, além do grau de internacionalização do PPG (CAPES, 2020).

Esses qualificadores são quantificados a partir dos resultados alcançados, que, segundo a CAPES (2020), podem ser medidos com base em ações de mobilidade de pessoal (docentes e discentes), captação de recursos, cooperação em projetos de produção científica, visibilidade internacional, acordos, iniciativas de formação e reconhecimento internacional, entre outros. Além disso, a CAPES afirma que os programas que se propuserem a se internacionalizar serão analisados em relação ao quanto realmente estão dispostos a isso, tratando os níveis de complexidade e intensidade das práticas adotadas para tal fim, incluindo principalmente iniciativas dentro da estrutura curricular, ações de interação com o contexto internacional e manifestações de reconhecimento internacional.

Um ponto relevante a ser ressaltado em relação à internacionalização é que, por mais que este item seja um quesito dentro de um bloco, sua importância é sumária para destacar um PPG. Caso um programa não tenha tais iniciativas e não adote uma perspectiva de se internacionalizar como parte do seu propósito, não estará elegível para alcançar os conceitos 6 e 7. Essa recomendação feita pela CAPES acaba por indicar que esse é o caminho que a agência entende ser o de maior qualidade para um programa de pós-graduação, inclusive oferecendo

recursos exclusivos para os programas 6 e 7, que ajudem em seus processos de internacionalização.

Dentro dos critérios relacionados à política de internacionalização, a mobilidade acadêmica foi um tema significativamente discutido (RODRIGUES *et al.*, 2012; COATES *et al.*, 2014; CHINELATO, ZIVIANI, 2016; RODRIGUES, ATHAYDE, 2022). Em relação a essa mobilidade internacional, o PNPG (2011-2020) fez um trabalho de classificar o Brasil e, conseqüentemente, a posição de seus pesquisadores no exterior, de como eles deveriam se “comportar” junto aos pesquisadores de outros países, 1) como usuário, nas áreas que ainda não têm capacidade de pesquisa instalada, 2) como mutuário, quando já existe uma base científica e se estabelece uma relação de simetria, e 3) como provedor, quando existe uma expertise suficiente a ponto de auxiliar outros locais em relação a ciência, tecnologia e inovação.

Dentre os programas de bolsa no exterior, as relações de cooperação Norte-Sul se enquadravam nas duas primeiras categorias, como usuário ou mutuário, e a terceira categoria, provedor, associada a países da África, da América Latina e do Caribe. Muito a partir dessa ideia de “desenvolvimento” e “evolução acadêmica”, os planos e as bolsas nacionais fomentaram com mais vigor as relações com o Norte Global do que com países da América Latina (SOUZA, 2018).

Sem surpresas, os Estados Unidos, a Inglaterra, a França e a Alemanha acabam por ser alguns dos países que mais se destacam na atração de estudantes e acadêmicos brasileiros. Isso acaba por reforçar uma posição de poder assimétrica, que é corroborada pelo próprio PNPG (2011-2020), em que recorrentemente esses países são colocados em posição de superioridade, como detentores de conhecimentos ainda não acessados por brasileiros, ou, no mínimo, no mesmo patamar de conhecimento. Os brasileiros que decidem pela mobilidade acadêmica para esses países do Norte Global acabam por raramente serem classificados como provedores de conhecimentos, ainda que o tenham, e se despedem de uma posição igualitária tendo como retorno a intensificação de relações baseadas na subordinação (NASCENTE, VILELA, ROTHEN, 2020).

Com isso, reforça-se uma geopolítica do conhecimento em relação a produção e detenção do conhecimento associados ao norte global (SOUZA, 2018), se caracterizando como uma internacionalização de mão única, e não de mão dupla, pois a maioria dos discentes e docentes do Norte veem os estrangeiros assim como a CAPES, como usuários, e, portanto, pouco se importam em fazer pesquisas que seriam importantes para o contexto nacional.

É importante entender que a internacionalização no sistema de ensino superior segue apresentando um caráter incipiente e de baixa produtividade. As dificuldades aparecem desde níveis institucionais - como excessiva burocracia, falta de subsídio e fomento dentre das universidades de forma não uniforme -, como falta de interesse por parte do docente e do discente – por conta da priorização do ensino, da extensão e da gestão acadêmica -, além da necessidade de proficiência em uma língua estrangeira (NEVES, BARBOSA, 2020; RODRIGUES, ATHAYDE, 2022). Não suficiente, tal aspecto acabar por reforçar uma lógica pertinente ao capitalismo contemporâneo, na qual o que vale é o prestígio e ganhos financeiros que determinadas instituições e pesquisadores podem receber com determinados intercâmbios e pesquisas, e não, o principal em si, a melhora da sociedade a partir da pesquisa (NASCENTE, VILELA, ROTHEN, 2020).

4.1.3.

Bases científicas, Qualis periódico, e as assimetrias com viés eurocêntrico

Atualmente, existem algo em torno de 140 indexadores científicos em que os periódicos brasileiros de Administração, Contabilidade e Turismo estão inseridos. Um indexador científico é uma base de dados que reúne informações sobre artigos de diferentes áreas, com o intuito de facilitar a localização de matérias de interesse. Cada indexador tem seus critérios para a inclusão ou exclusão de periódicos, e em geral, estar entre os títulos de bases indexadoras acaba por ser um indicativo de qualidade para os periódicos (UFMG, 2017).

Dentro desses indexadores, algumas bases além de catalogarem e disponibilizarem artigos e periódicos também têm o costume de calcular os fatores de impacto dos periódicos. O fator de impacto é uma metodologia bibliométrica que é utilizada com a intenção de classificar e ranquear as revistas científicas de acordo com as citações que a mesma recebe (UFMG, 2017). A intenção por trás

desse cálculo é divulgar a relevância e a legitimidade dos periódicos relacionados às suas áreas acadêmicas.

Os programas de *stricto sensu* no Brasil acabam por incorporar essas métricas e vinculam as habilidades de publicação de seus professores pesquisadores e alunos de mestrado e doutorado a partir dos critérios adotados por essas bases, pois são esses os critérios adotados pela CAPES para avaliar os programas de pós-graduação. A CAPES utiliza esses índices para ranquear as publicações brasileiras com a perspectiva de “qualidade” acadêmica. O índice Spell 5 anos é um dos critérios para classificar periódicos B3, B2, B1, o Scielo FI é utilizado para classificar os periódicos B2 e B1, e os índices JCR e H-Scopus são utilizados para classificar os periódicos nos estratos B1, A2, A1, sendo o A1 o nível mais elevado de qualidade de periódicos, segundo a Qualis-Periódicos (CAPES, 2017; ROSA, ROMINI-DIAS, 2019). É importante destacar que todas essas bases e esses indexadores utilizados como referência são correspondentes ao Norte Global, sendo apenas a base Spell, que analisa os estratos B3, B2 e B1, de origem brasileira.

Com isso, uma grande parte dos periódicos brasileiros buscam seguir padrões determinados pela comunidade acadêmica internacional, mais especificamente, do norte global (SAES, MELLO, SANDES-GUIMARÃES, 2017), visto que são essas bases científicas internacionais que definem quais são os artigos com qualidade e quais são os periódicos de expressão (BLATTMAN, SANTOS, 2014).

Os efeitos desses critérios reverberam de forma que nenhum periódico brasileiro dentro da área de Administração de Empresas é classificado como A1 no Qualis. Além disso, poucos periódicos se classificariam como A2, porém a agência “abriu uma exceção” e entendeu que os periódicos mais relevantes da área - 17 no total - apesar de não terem alcançado os indicadores bibliométricos estipulados, deveriam ser classificados dentro do estrato A (ROSA, ROMANI-DIAS, 2019; FERREIRA, 2015). É importante destacar que nenhum periódico brasileiro dentro do estrato A seria um grande desestímulo a toda comunidade acadêmica, e principalmente à pesquisa de ponta, dentro do próprio país (ALCADIPANI, 2017).

Então, do ponto de vista prático, a intenção da CAPES seria levar essas revistas que estão próximas dos indicadores exigidos pela própria agência ao estrato A de fato. Porém, para que o fator de impacto dessas revistas aumente, elas precisam ser citadas em novos artigos, que estejam dentro das próprias bases. No entanto, a CAPES utiliza como critério a publicação em periódicos de alto fator de

impacto para as notas dos programas, e quanto maior a nota, mais recursos para a universidade; ou seja, para o autor publicar um artigo numa revista A, não há outra opção senão submeter o artigo a uma revista estrangeira, ou, as pouquíssimas opções de revistas A2 brasileiras (SAES, MELLO, GUIMARÃES, 2017).

Esse processo faz com que os pesquisadores brasileiros se direcionem aos “top journals” e utilizem referências desses “top journals”, fazendo com que as citações em periódicos brasileiros se encolham cada vez mais. É uma roda que faz com que os trabalhos mais promissores acabem diretamente direcionados a periódicos estrangeiros, e para publicação em periódicos estrangeiros, é preciso que esses periódicos sejam lidos e como resultado, mais citados, limitando o interesse da academia em citar trabalhos do próprio país ou até da própria região, e focando em trabalhos do Norte Global (ROSA, ROMANI-DIAS, 2019; FERREIRA, 2015).

Não obstante, os critérios da CAPES soam quase como uma insistência para que autores de origem estrangeira cite autores brasileiros, e claramente o esforço não está sendo efetivo, visto que, segundo Rosa e Romani-Dias (2019), os periódicos nacionais escritos em inglês raramente são citados por autores de fora do Brasil, e ainda afirmam que a indexação a bases estrangeiras não leva a uma condição de internacionalização, uma vez que houve um crescimento irrisório do impacto dos principais periódicos brasileiros nas principais bases estrangeiras.

Com isso, fica difícil que os melhores conhecimentos gerados pela academia tragam benefícios para o próprio país, uma vez que a maioria das referências não são daqui, os trabalhos não são publicados aqui, e não são escritos nem na língua daqui - remetendo a uma ideia de imperialismo linguístico dentro da nossa academia, inclusive em marketing (HEMAIS, PESSÔA, BARROS, 2022). Publicações em livros, capítulos de livros, ou voltados para o ensino são pouco valorizados pela CAPES na área da administração, corroborando ainda mais com a ideia de “internacionalização” e menos em desenvolver questões específicas - e importantes – para o contexto nacional. É preciso entender que o desenvolvimento de uma cultura nacional de pesquisa não ocorre de um dia para o outro, é um processo que leva tempo e que o progresso ocorre aos poucos, no entanto, se o privilégio da detenção do conhecimento é entregue preferencialmente ao estrangeiro, em específico ao norte global, o sistema nacional de produção de conhecimento se deteriora.

4.1.4.

U-Multirank, a nova avaliação multidimensional da CAPES, e a pouca adequação a realidade brasileira e latino-americana

Uma contradição inserida dentro dos programas de pós-graduação no Brasil articulada às novas práticas avaliativas divulgadas em 2018 para o quadriênio 2021-2024, acabam por representar aspectos importantes à presente pesquisa. A contradição base é sobre perceber que existe a ideia equivocada de que a pós-graduação em administração é um espaço prioritariamente de pesquisa, visto que a sua existência é voltada para a formação de pesquisadores mestres e doutores, configurando-se, na realidade, como um espaço de ensino. A partir dessa contradição, é interessante ter com clareza que a pós-graduação é um local de ensino da pesquisa, e não da pesquisa em si (BISPO, 2020).

Baseado nesse primeiro ponto, acredita-se que ocorre uma confusão nos papéis entre ser “docente” e ser “pesquisador”, e isso se reflete na própria prática de ensino e na construção dúbia do que é a pós-graduação. Não obstante, isso se estende à avaliação dos cursos, pois avalia-se um espaço de ensino com critérios de pesquisa. Mesmo que a avaliação possua critérios diversos, como visto anteriormente, os indicadores de pesquisa são os que possuem maior peso e relevância (SANTOS, 2017; BISPO, 2020). Ao assumir a possibilidade de medição da qualidade de formação de mestres e doutores recorrendo à quantidade e qualidade de artigos publicados por docentes e discentes, reforçando o produtivismo, ou pelo “impacto” da pesquisa, que tem sua origem no Qualis Periódico, reforçando a internacionalização, a CAPES acaba por fortalecer a distorção do que seriam, de fato, os programas de pós-graduação de administração no Brasil, um local de ensino (NKOMO, 2009; BISPO, 2020).

Ainda em ressonância com as avaliações, a Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG (2011-2020) pronunciou-se, no ano de 2018, sobre um aprimoramento defendendo uma avaliação multidimensional para o quadriênio 2021-2024. Esse novo instrumento, U-Multirank, é alinhado aos *rankings* acadêmicos internacionais e tem como proposta avaliar diversas instituições de ensino superior (BRASIL, 2019). A plataforma foi produzida a partir de um consórcio independente europeu, e teve a construção de suas metodologias de classificação nas universidades europeias, além de ter sido financiado por duas

grandes entidades privadas também europeias (KOLSER, KAISER, 2019; OLIVEIRA, GUEDES, 2022).

É importante destacar que esses *rankings* acadêmicos são aplicados a partir de uma lógica de performatividade, visando medir o desempenho acadêmico, e no *benchmarking*, que foca na comparação das universidades a partir dos indicadores. Com isso, esses comparadores em escala global acabam por reproduzir uma avaliação assimétrica, principalmente entre países de Norte e Sul global, visto que os padrões de excelência das universidades são baseados nos valores deles, além de reforçar que as universidades se moldem aos requisitos avaliativos estipulados pelo Norte Global (THIENGO, BIANCHETTI, MARI, 2018).

Conforme foi mostrado pela CAPES (BRASIL, 2020), o U-Multirank faz seu levantamento de dados de forma que se utilizam indicadores primários, como pesquisa junto aos discentes e docente, e indicadores secundários, a partir de informações bibliométricas no Web of Science (WOS) e Worldwide Database os Higher Education (Whed), entre outros, além de indicar cinco dimensões de avaliação, 1) formação de pessoal, 2) pesquisa, 3) inovação e transferência de conhecimento, 4) impacto na sociedade e; 5) internacionalização.

No próprio artigo, a CAPES (BRASIL, 2019) reconhece as diferenças das universidades europeias em relação às universidades latino-americanas, e entende que tem uma disparidade em relação aos rankings globais de universidades, visto que, nas universidades latino-americanas, as atividades principais não são restritas a pesquisas. Inclusive, é defendido que na realidade latino-americana a própria inserção dentro da universidade já é capaz de promover uma mobilidade social, ocorrendo a diminuição das desigualdades.

A discussão acaba também por englobar as particularidades de cada sistema de pós-graduação, devido ao fato de que, em países europeus, o doutorado tem o foco em educação superior e pesquisa, e produção de conhecimento, por isso, indicadores de ensino e aprendizagem são aplicados somente aos graus de bacharelado e mestrado, e dados de pesquisa são exclusivos de doutorado. Já no Brasil, por exemplo, os graus de mestrado e doutorado possuem quase nenhuma diferença em relação ao desenvolvimento de pesquisa e ensino, uma vez que ambos fazem parte do processo de desenvolvimento do discente em futuro docente-pesquisador. Por tal fato, indicadores que medem atividades de ensino e atividades

de pesquisa têm relação direta com instituições europeias, mas são de difícil mensuração no Brasil (ORDORIKA, LLOYD, 2013; BRASIL, 2019).

Além disso, essa defesa do sistema de avaliação reforça as demandas “extra-acadêmicas”, representando os interesses do setor privado. Existe uma grande preocupação que o novo modelo de avaliação consiga mensurar a parceria entre universidades e empresas. Vale destacar que o modelo foi feito em parceria com empresas privadas europeias e acredita-se que esse tópico pode vir a ser uma “compensação” a esse investimento, inclusive, chega a impressionar a quantidade de tópicos ligados à parceria entre os programas e os setores extra-acadêmicos (OLIVEIRA, GUEDES, 2022).

A argumentação de defesa da CAPES sobre essa nova implementação reforça ainda como ela destaca a internacionalização do Brasil na produção de conhecimento, sugerindo até a extinção do Qualis Periódico e utilizando métricas internacionais, em perspectiva aos rankings (BRASIL, 2020). Não somente isso, percebe-se que a utilização das métricas do UMR (U-Multirank) adaptando-as de uma realidade antagônica em relação à realidade nacional e latino-americana, desconsidera a história da educação superior no Brasil. A mesma acaba por reproduzir aspectos competitivos e neoliberais de rankings acadêmicos e gera preocupações quanto a essa nova mira à realidade europeia acabar por intensificar ainda mais a colonialidade já presente dentro do ensino de marketing, e siga nublando as nossas necessidades e os desafios de dentro das resoluções de órgãos regulatórios, desconsiderando inclusive assimetrias regionais dentro da composição de programas de mestrado e doutorado.

4.2.

Influência da CAPES sobre a reprodução de padrões, práticas e comportamentos do Norte Global por parte de docentes de marketing no Brasil

O presente tópico discute, a partir dos dados oriundos das entrevistas com os docentes de marketing, como que tais profissionais percebem a atuação da CAPES em seu dia a dia. Assim, analisa-se como que padrões, práticas e comportamentos desses docentes são desenvolvidos em consonância com o Norte Global, dado que são influenciados pela CAPES, o que resulta no aprofundamento da colonialidade presente na área de marketing no Brasil.

O tópico está dividido em quatro itens, que versam sobre: As influências das exigências da CAPES no dia a dia dos docentes e a supervalorização do estrangeiro, dando ênfase, dentro deste presente item, aos docentes como produto de seus contextos acadêmicos, ao desgaste com a tentativa de internacionalização, e alguns aspectos que vão além das exigências da CAPES; a Dominância da Língua Inglesa em sala de aula e nas pesquisas dos docentes; a Carga de Trabalho e a vontade de “ser como eles”; e as Relações com o Estrangeiro e a inconsciência das preferências dos docentes de marketing.

4.2.1.

As influências das exigências da CAPES no dia a dia dos docentes e a supervalorização do estrangeiro

Quando questionados sobre o quanto acreditavam que as diretrizes da CAPES influenciavam em suas atividades docentes, alguns entrevistados responderam que pouco ou nada, enquanto outros alegavam ser bastante influenciados, como pode ser observado nos relatos a seguir:

Se você perguntasse para a coordenadora de pós-graduação aqui, a resposta dela vai ser "nossa, ela é totalmente refém da CAPES", ela [...] tem que fazer aqueles relatórios... Ou seja, ela vive em função da CAPES. Eu, assim, eu confesso que eu não vivo. (Entrevistado 4 – grifo próprio)

Molda a CAPES, se a CAPES molda a minha forma... Acho que não. CAPES não. Quer dizer, muito pouco. Eu já trabalhei como avaliador da CAPES na avaliação quadrienal, já fiz avaliação de abertura de novos cursos, então eu já tenho... Eu sei mais ou menos o que que eles cobram, né? [...] Mas eu não acho que o que a CAPES peça seja muito diferente do que um plano de ensino bom em qualquer outro lugar. Acho que não muda muito, sinceramente, a forma de montar um plano de ensino. (Entrevistado 12 – grifo próprio)

Claro, ela deve moldar, porque ela estabelece critérios dos quais você não pode fugir. Eu não posso. Eu estou dando essa disciplina em inglês, porque isso faz parte dos critérios da CAPES, não tenho a menor dúvida. (Entrevistado 1 – grifo próprio)

Mas o que a gente faz na pós-graduação [...], de um modo geral, é definido pela CAPES, não tem como fugir. Por isso que eu falei cem por cento. Então ela molda. Eu tenho que pegar uma literatura que seja internacional, eu tenho que pegar uma literatura que seja de cinco anos. (Entrevistado 5 – grifo próprio)

Claro, é evidente que a CAPES estrutura e molda. É claro. Quando a CAPES fala assim "olha, no programa de pós-graduação você tem que publicar artigos, fazer tantos pontos, publicar artigo A1, A2, B1, B2. Você tem que internacionalizar". É Claro. Você acha que a gente fica discutindo artigo acadêmico em disciplina de mestrado por quê? Do doutorado. Ué, porque a CAPES cobra isso. (Entrevistado 10 – grifo próprio)

A Colonialidade do Ser acaba, portanto, fazendo-se presente na realidade dos entrevistados. Dado que a CAPES utiliza critérios que reforçam a intenção de orientar docentes e discentes brasileiros a se aproximarem dos ideais do Norte Global, tais indivíduos acabam incorporando essas orientações em sua forma de agir (MAGNIN *et al.*, 2020). Reforça-se, então, a ideia de que devemos reproduzir academicamente comportamentos dos nossos pares do Norte Global, e seguir numa linha de evolução que eles supostamente trilharam até alcançar o “desenvolvimento” (ESCOBAR, 2004; QUIJANO, 2005).

Quando perguntados sobre seus métodos de avaliação de disciplinas, alguns docentes mencionaram a questão do produtivismo acadêmico. O sistema de avaliação da CAPES para cursos de pós-graduação foi consolidado e baseado em indicadores de produtividade acadêmica. Em 2018, no entanto, ocorreram mudanças na ficha de avaliação, com o objetivo de rever a forma que esse critério era medido. Todavia, o produtivismo acadêmico continua sendo visto pelos entrevistados como norma dentro das relações institucionais entre docentes e universidades, que não se desassociaram dessa ideia, e seguem utilizando parâmetros baseados em “resultados”, i.e., quantidade de publicações por ano (SILVA, 2019). Esse aspecto pode ser percebido na fala dos entrevistados a seguir:

A leitura é fundamental e o seminário, o artigo porque infelizmente alguns colegas condenam, mas a gente vive no produtivismo. (Entrevistado 8 – grifo próprio)

Porque veja, se nós não fôssemos avaliados por essa questão de artigo, muito provavelmente a gente teria um pouco mais de liberdade pra fazer outros tipos de avaliação, né? A gente poderia procurar novas formas de apresentação aí do resultado de pesquisa. (Entrevistado 9 – grifo próprio)

Como opinião, eu não acho adequado, no nível do mestrado, você pedir um artigo. Você pode pedir um ensaio, você pode pedir sei lá que formato, que não chega necessariamente ao nível de um artigo no mestrado. Alguém que não tem experiência nenhuma e está no segundo, terceiro mês, quarto mês de mestrado. Então eu faço a escolha de não pedir isso. Mas talvez o moldar da CAPES estimule colegas a fazerem isso e talvez seja a justificativa pra isso. "Olha, como eu tenho que produzir né, e atender as demandas da CAPES, eu já uso a minha disciplina como... De modo embrionário pra que esses estudantes escrevam já alguma coisa com cara de artigo", mesmo que não saia tão bem estruturado. (Entrevistado 1 – grifo próprio)

Devido a tal fato, alguns docentes começaram a mudar suas formas de avaliação de disciplinas e pedir para discentes escreverem artigos como trabalho final. Ainda que exista, entre alguns entrevistados, uma visão negativa sobre tal conduta, os docentes não se abstêm de fazê-lo pois entendem que tais artigos podem ser, futuramente, apresentados em congressos e publicados em periódicos, podendo, eventualmente, contar para a sua própria produção intelectual.

Tal pensamento reforça o Paradigma da Classificação Social, pois instituições brasileiras buscam se igualar às características de instituições do Norte Global, de forma que suas práticas sociais e de ensino acabam se alinhando (ESCOBAR, 2005). Tal alinhamento acaba por restringir os docentes de atuarem como acreditam ser o ideal, além de limitar o espaço de ensino, já que a avaliação feita pela CAPES majoritariamente considera a atuação docente em pesquisas. Com isso, acaba-se esquecendo que um dos principais papéis destinados ao docente de pós-graduação é o de ensinar (SILVA, 2019).

Além disso, utilizar o discente como um recurso para conseguir dar conta de atender as demandas das universidades e da CAPES os impulsiona a também entrar, desde cedo, dentro desse ciclo de produtivismo acadêmico (SANTOS, 2017). Isso pode ser observado na fala do entrevistado 4 em parágrafos anteriores, na qual deixa ciente a seus discentes que empregos futuros em universidades podem depender da quantidade de suas publicações.

Ademais, os entrevistados acreditam que o prazer por publicar vai se esvaindo aos poucos da rotina do pesquisador devido à obstinação em publicar. Os docentes acreditam que acabam perdendo a curiosidade - algo fundamental para estudarem e se aprofundarem em uma discussão – e o propósito de gerar conhecimento, trazendo o foco principal a publicação, conforme relatado a seguir:

Eu acho que a disciplina mais abre portas né, e esquematiza conhecimento, do que realmente... Talvez no artigo, né? (Entrevistado 3 – grifo próprio)

*E hoje em dia como você é muito cobrado por ter publicação em determinados estratos do CAPES, isso acaba pressionando sim. **Porque você tem que alinhar muito a pesquisa e a própria sala de aula com o teu trabalho de pesquisa.*** (Entrevistado 7 – grifo próprio)

Eu sei que, eu acho que existe um efeito colateral hoje, uma distorção da ciência, porque antigamente as pessoas pesquisavam por curiosidade, hoje elas pesquisam para publicar, né? Então é uma distorção do sistema e às vezes a gente, a maior parte das vezes a gente entra nessa distorção. (Entrevistado 4 – grifo próprio)

4.2.1.1.

Docentes como produtos de seus contextos acadêmicos

As visões dos docentes entrevistados acabam sendo, segundo os mesmos, um reflexo de suas universidades, que são instituições alinhadas e reguladas pela CAPES. Tais instituições buscam docentes para compor o seu quadro que tenham altas quantidades de publicações, dando cada vez mais preferência por aqueles com publicações em periódicos de fora do país, conforme pode ser entendido nas falas abaixo:

Eu falo o seguinte: "mesmo se você for para uma escola boa, o que importa muito na sua empregabilidade depois é a sua publicação". Porque, por exemplo, eu conheço um brasileiro [...] E eu não sei o que aconteceu, que ele terminou o doutorado e ele não tinha publicação. E não tinha nada assim para publicar. Ele não conseguiu emprego, assim, bom. [...] Se você tiver publicação, se você sair [...] com um JCR, você é competitivo no mundo inteiro. (Entrevistado 4 – grifo próprio)

Porque a gente sabe que pros alunos conseguirem publicar, fazer uma pesquisa e publicar de acordo com o que as revistas esperam e os avaliadores, [...], eles têm que aprender o estilo de escrita internacional. Entende? Então eles têm que aprender a estrutura e como que é organizado o pensamento. [...] Então tem esse lado que é instrumental, né? Assim, deles entenderem como que isso é construído nos journals internacionais, pra eles conseguirem né, escrever nesse estilo, pra conseguir publicar. [...] Os nossos pares, eles usam a régua né, dos journals internacionais pra avaliarem os artigos publicados nacionalmente. (Entrevistado 10 – grifo próprio)

Tais práticas são incentivadas pela forma como a CAPES avalia a produção intelectual nacional, uma vez que define que os melhores periódicos mundiais são do Norte Global, mais especificamente dos EUA e da Inglaterra, e que os periódicos brasileiros estariam em um nível abaixo desses, dado que nenhum periódico brasileiro em Administração está classificado como A1 (SAES, MELLO, SANDES-GUIMARÃES, 2017).

Não obstante, as exigências da CAPES acabam trazendo aos docentes brasileiros a ideia de que é importante publicarem artigos em inglês ainda que em revistas brasileiras, acreditando que, assim, será possível fazer com que artigos publicados no Brasil recebam citações globalmente, mas especialmente do Norte Global (BLATTMAN, SANTOS, 2014). No entanto, cabe destacar que o estudo de Rosa e Romani-Dias (2019) demonstra o crescimento irrisório que os periódicos tiveram nessas bases e o quanto esse processo de internacionalização têm funcionado de maneira duvidosa.

Segundo os entrevistados, tais fatos ainda corroboram com a ideia de que uma produção de conhecimento relevante somente no Brasil não é suficiente, já que, para ser reconhecido como excelente nos critérios da CAPES – i.e., programas com notas 6 e 7 – é preciso que o programa tenha iniciativas e adote a internacionalização como parte integrante do seu propósito. No entanto, essa internacionalização sugerida é seletiva, já que não engloba países de forma uníssona, pois valoriza aqueles de base eurocêntrica (SOUZA, 2018), conforme os trechos ilustraram.

4.2.1.2.

Desgaste com a tentativa de internacionalização de conhecimento do Brasil

O critério de internacionalização foi um ponto de significativa discussão entre os entrevistados. Por mais que alguns entrevistados defendessem que esse caminho é importante para “ampliar o conhecimento”, também assumem que o processo inteiro é cansativo e estafante, e que, em geral, não se conta com o apoio nem das universidades e nem da própria CAPES. Toda a carga mental de escrever e publicar em outra língua, buscar contato com professores internacionais, tentar subsídios para idas a congressos, e buscar recursos para traduções de artigos desgasta o professor e o coloca sob um espiral de decepção:

*A internacionalização é uma coisa que a gente busca, eu busco, não é fácil. Tem que buscar sempre. **Porque é você manter o padrão internacional. O padrão internacional, ele é melhor em tudo.** Não existe padrão internacional pior. Porque quando você fala em padrão internacional... Em qualquer coisa, tá? Falando de produção de roupa, pesquisa da CAPES, medicina, agricultura, o que for. Quando você fala padrão internacional, é porque você já tem os melhores do mundo inteiro ali, entendeu? **O padrão internacional é uma coisa que a gente devia buscar em qualquer setor que você estiver. [...] Então assim, eu sou muito a favor da internacionalização.** (Entrevistado 4 – grifo próprio)*

***Então a internacionalização, ela tem componentes muito bons, eu acho que eu sou um profissional melhor porque eu me internacionalizei. Mas ela tem componentes de frustração muito grandes, que você tem que aprender a lidar com eles e eu acho que as instituições... Não é só individual. As instituições têm que aprender a apoiar o professor nesse processo. Porque ele é ingrato né, em muitas medidas assim.** (Entrevistado 2 – grifo próprio)*

*Mas o problema é que essa internacionalização muitas vezes, ela é, necessariamente, **mesclada com "tem que publicar fora", "tem que publicar em alto nível", "tem que construir parceiros de pesquisa que estejam lá fora". [...] E é difícil fazer isso pro brasileiro né? Isso é muito custoso, isso é muito estafante, isso é te colocar sob frustração constante.** (Entrevistado 1 – grifo próprio)*

A gente tem cada vez mais uma pressão pra escrever e publicar em inglês, né? Então isso tira da gente um pouquinho até do processo de análise e criação, que eu, por exemplo, não sou super fluente em inglês, me desenvolvi muito nos últimos anos, publico muito em inglês, mas isso a um custo muito alto, né? [...] Eu acho que isso é uma questão difícil, e também que acaba que você tem... Você não é tão fluente, tão persuasivo em outra língua, né? Então a gente acaba perdendo um pouquinho da nossa habilidade de apresentar os nossos resultados. (Entrevistado 7 – grifo próprio)

Então assim, não tem como a gente fugir disso. Mas o que existe hoje é uma ênfase muito grande. Todo mundo fica com isso, todo mundo quer publicar em inglês. Mesmo os periódicos brasileiros, o cara fica mandando texto em inglês, porque é bacana. Eu entendo, porque o mundo inteiro vai ler. Se eu escrever em inglês, um chinês vai ler, um neozelandês que fala inglês vai ler, o peruano vai ler. Mas assim, a gente não sabe nada, por exemplo, da América Latina. Essa internacionalização é uma internacionalização norte americana e europeia. [...] Qual... Quem é o colombiano, o peruano, o equatoriano, ou mesmo o argentino, o uruguaio que a gente lê na pós-graduação em administração no Brasil? Digamos que zero, praticamente. (Entrevistado 5 – grifo próprio)

Como mencionado pelo entrevistado 5 e visto em itens anteriores, a internacionalização proposta pela CAPES possui uma grande adesão ao que se entende como uma internacionalização branca e eurocêntrica, em que as capacidades analíticas e de argumentação de docentes e discentes são recortadas a fim de buscar uma similaridade com o que é feito e discutido em contextos hegemônicos. Esse fato promove um afastamento dos nossos pares da nossa realidade, dos nossos próprios problemas sociais, e de quem somos, numa tentativa sem sucesso de tentarmos ser iguais ao Norte Global, conforme descreve o Paradigma da Auto Imposição da Colonialidade (MIGNOLO, 2013).

O incentivo para que os docentes busquem esse “padrão internacional” funciona como uma articulação Anglo-Euro-Saxônica que reforça posições de superioridade, pois chegar a esse suposto “padrão” significa reproduzir as práticas e os costumes do centro, uma vez que as “regras do jogo” são inspiradas nos comportamentos de lá. Vale destacar também que essa reprodução ocorre em detrimento de realidades plurais, por meio das quais diferentes formas de ser, agir e pensar são desconsideradas (ALCADIPANI, 2017; MALDONADO-TORRES, 2017; WALSH, 2019).

Diante do descrito, diversos docentes se mostram cientes das disparidades trazidas pelas escolhas da CAPES e ainda alertam que essas exigências não somente reforçam desigualdades globais, como locais, como pode ser visto a partir do seguinte trecho do entrevistado 10: “É importante a internacionalização. Mas não da maneira como é feita. [...] Aumenta a desigualdade no nosso país. Por que quem tem condição de realizar a internacionalização? Qual a instituição? A FGV, PUC, né? O COPPEAD? Percebe?”.

Não obstante, essa aproximação de normas e regras eurocêntricas acabam provocando frustrações, como mencionado pelos entrevistados anteriormente, e ainda podem levar a um aumento de problemas e questões locais, pois aspectos e realidades específicas ao Sul Global acabam sendo desconsiderados. Esse olhar desalinhado gera a possibilidade de piorar as condições das universidades e o trabalho de professores e pesquisadores brasileiros (MAGNIN *et al.*, 2020), como pode ser observado a seguir nos relatos dos entrevistados:

É importante a internacionalização. Mas não da maneira como é feita. [...] Aumenta a desigualdade no nosso país. Por que quem tem condição de realizar a internacionalização? Qual a instituição? A FGV, PUC, né? COPPEAD. Percebe? Que são instituições que tem recursos, que tem financiamento, que tem investimento, que tem alunos. Não é? Que podem internacionalizar. Que são alunos que podem sair, que podem enfim, ir pra fazer doutorado sanduíche, fazer depois... Sabe assim? Participar de congressos, não sei o que, no exterior e tal etc. E aí internacionaliza. Publica fora e tal né? Porque a internacionalização também é publicação. Mas é o doutorado sanduíche, é a participação de congresso e tal etc. Agora quem está em programa três [...] não tem recurso. Você não tem verba. (Entrevistado 10 – grifo próprio)

Mas tem instituição pública no Brasil que você vai usar e não tem nem porta no banheiro. Eu fico falando internacionalização, mas caindo goteira na... Caindo água na sala de aula. Eu vou falar de internacionalização, eu quero usar um wi-fi no corredor e não tem. Eu falo de internacionalização, mas eu não tenho acesso a periódicos internacionais porque a CAPES cortou, como eu lhe falei. Então que internacionalização é essa? É pra gringo ver? Ou é pra atender a CAPES, né? (Entrevistado 5 – grifo próprio)

Ah é, internacionalização, bom, dá dinheiro pra internacionalizar. Vamos ajudar os alunos no inglês, vamos usar a tradução. Não tem. Você não consegue uma passagem pro aluno sair do país pra viajar. Um aluno não sai pra um congresso internacional. Como é que você faz internacionalização se um aluno não tem dinheiro pra sair? Não tem nem pro evento. (Entrevistado 8 – grifo próprio)

Não suficiente, o desalinhamento entre essas exigências e a realidade brasileira acabam contribuindo com o aumento da desigualdade dentro das universidades do nosso país, pois cobram-se os mesmos parâmetros de todas elas sem atentar que os recursos e o público de cada uma são distintos, conforme indicado pelo entrevistado 10. Além disso, a CAPES ainda pede dos docentes internacionalização, publicações, impacto, entre outras coisas, sem se certificar junto ao governo federal que as universidades públicas e privadas menores, avaliadas com os mesmos critérios que todas as outras, tenham o mínimo de recurso para fazê-lo, como pode ser observado na fala do entrevistado 5, em que nem acesso aos periódicos internacionais esses docentes e discentes possuem.

Tendo em vista todos os percalços passados pelos docentes devido às escolhas feitas pela CAPES, ressalta-se um sentimento de “incompetência” por parte deles. Tal sentimento acaba gerando em tais profissionais uma precariedade subjetiva, por meio da qual os docentes se sentem cada vez mais pressionados, e, em diversos momentos, com a sensação de que podem não dar conta de todas as exigências às quais estão sujeitos, impactando de forma negativa seus trabalhos e suas vidas (BERNARDO, 2014; LINHART, 2009).

4.2.1.3.

Reprodução de padrões, práticas e comportamentos do Norte Global além das exigências da CAPES

Mesmo com todas essas condições implementadas pela agência, alguns docentes ainda destacaram que as instituições em que trabalham vão além dessas exigências da CAPES. Nessas universidades, em específico, são utilizadas listas europeias de classificação para as publicações de docentes. Justifica-se que essas listas são mais “completas” porque, seguindo orientações de cunho europeu, os programas de pós-graduação já estariam atendendo as exigências de publicação da CAPES, uma vez que qualquer artigo publicado em periódico de tal lista valeria como uma publicação A1 no Qualis da CAPES, facilitando, assim, a manutenção da nota 6 ou 7 para o seu programa:

Não, e aí a gente fica cobrando dos alunos, principalmente doutorado né, publicações de alto nível. A gente tem uma classificação aqui que é a ABS, que é a Association of Business Schools. Ah, então o aluno de doutorado ele precisava ter pelo menos um ABS 3, né. O ideal é que fosse um ABS 4 ou 4 estrelas. E aí isso dá muito trabalho, né? [...] Não, é uma lista inglesa na verdade. Muito usada na Europa e a gente usa aqui. Então tem a classificação ABS 2, 3... Acho que tem ABS 1, 2, 3, 4 e a 4 estrelas. Então assim, do doutorado a gente fica estimulando que eles publiquem do 3 para cima né. E dá um trabalho e tal, e não necessariamente depois disso tem uma recompensa direta no momento atual. (Entrevistado 4 – grifo próprio)

É como se fosse a CAPES, que a CAPES vai te dando nota também, não é isso? Então a gente tem nota sete na CAPES e a gente tem essa ABS. É porque na verdade é o seguinte. Eu entendo. As pessoas são cobradas por publicação. Então você tem lá um critério Qualis e tal, as pessoas estão lá. E a gente também. Só que o que eu estou olhando, eu não estou olhando a CAPES. Eu estou olhando essa ABS, entendeu? Que se eu conseguir o ABS, automaticamente eu já estou conseguindo a CAPES. Porque praticamente todos os artigos que estão no ABS, eles são A1 na CAPES. (Entrevistado 4 – grifo próprio)

Nesse caso, o Paradigma da Auto Imposição da Colonialidade se faz latente, pois esses mesmos docentes dizem não perceber a influência da CAPES no seu dia a dia, como mencionou o entrevistado 4 anteriormente: “Ou seja, ela vive em função da CAPES. Eu, assim, eu confesso que eu não vivo”. Dessa forma, é possível perceber que tais docentes já estão tão inseridos dentro de uma realidade eurocêntrica, por terem em suas vidas referências como a ABS ou a AACSB, que passam a agir como seus pares do Norte Global. Esses docentes pouco possuem a CAPES como uma referência, e com isso não percebem como agências e critérios ligados ao centro influenciam aspectos subjetivos na sua forma de exercer a docência.

A utilização de critérios do Norte Global como “inspiração” para a sua docência reflete na possível tentativa de alguns entrevistados se sentirem mais ‘diferenciados’ do que seus pares do Sul Global (MIGNOLO, 2013; ALCADIPANI, 2017), buscando uma possibilidade de afastamento desse local entendido como “inferior” (CARDOSO *et al.*, 2022). No entanto, vale destacar que, por mais que aqueles vistos como marginalizados busquem uma aproximação com o centro – segundo o entrevistado 4: “Eu não estou olhando a CAPES. Eu estou olhando essa ABS, entendeu?” -, tais profissionais dificilmente serão reconhecidos e vistos dentro dos padrões eurocêntricos. Com isso, o docente e sua universidade não ganham o reconhecimento que almejam junto ao centro, e ainda se afastam de suas referências locais, ficando quase que em um “limbo” (BHABHA, 1994; SPIVAK, 2013).

Evidencia-se que não são apenas as universidades que seguem tais padrões eurocêntricos. Alguns docentes mencionaram outras importantes instituições ligadas à pós-graduação no Brasil que também se apresentam da mesma forma, e consequentemente também impactam em seu dia a dia, como se pode observar a seguir:

Teve uma época, inclusive, que no circuito ali da ANPAD, que é o circuito que eu frequento mais, que é a principal associação de pesquisa e pós-graduação do Brasil, em que a agenda de ensino e pesquisa em marketing era a agenda do MSI, do Marketing Science Institute, dos Estados Unidos, o MSI. Então assim, isso demonstra também, de uma outra maneira... Até as prioridades de pesquisa que o MSI definia, ou que define, é a pauta, é o que pauta, por exemplo, a agenda de pesquisa no Brasil. (Entrevistado 5 – grifo próprio)

A gente tinha isso. Eu podia mandar em qualquer língua. Português, inglês ou espanhol. Porque era latino-americana. E no final a revista pagava a tradução pro inglês. Mas aí, curioso, por ser uma revista da Taylor and Francis, eu não conseguia colocar o artigo final aprovado em português. Então, por exemplo, se eu fosse... Só ficava a versão final em inglês, né? E o que eu acho que é uma pena, porque tem muito aluno brasileiro que não vai ler o artigo em inglês e iria ler em português. [...] eu certamente faria como as revistas fazem. Ter uma versão em português e uma versão em inglês. (Entrevistado 7 – grifo próprio)

O Paradigma da Classificação Social ganha destaque pois percebe-se que as vontades e os problemas do centro são colocados adiante dos nossos, validando uma hegemonia e uma homogeneização de conhecimentos (ESCOBAR, 2004; QUIJANO, 2005), a ponto de incentivar que docentes brasileiros se esforcem em pesquisar o que o Norte Global diz que é importante frente a uma agenda de pesquisa que seja próxima ao cotidiano, os costumes, a cultura, e a realidade latino-americanos.

O caso do periódico Latin American Business Review, citado pelo Entrevistado 7, também merece destaque pois disponibiliza publicações apenas em inglês. Vale destacar que a revista é voltada para temas da América Latina, e o único país que tem o inglês como língua oficial na região é a Guiana Inglesa. Conforme o entrevistado 7 comenta: “E o que eu acho que é uma pena, porque tem muito aluno brasileiro que não vai ler o artigo em inglês e iria ler em português”, o que demonstra que, ainda que a revista acadêmica se encarregue de pagar pela tradução das publicações, a mesma não se preocupa com a entrega de capilaridade a esses artigos.

Com isso, alguns docentes e discentes não têm acesso a esses estudos relacionados à América Latina, e isso é creditado ao fato de essas revistas acreditarem que o inglês é uma língua ‘universal’ para todos, principalmente junto ao meio acadêmico, e a publicação apenas nessa língua é o suficiente, reafirmando aspectos de imperialismo linguístico (IBARRA-COLADO, 2006; HEMAIS, PESSÔA, BARROS, 2022). Essa questão da língua inglesa na academia de marketing no Brasil será tratada em mais detalhes no item a seguir.

4.2.2.

Dominância da língua inglesa em sala de aula e nas pesquisas dos docentes

Os docentes entrevistados discutiram sobre a experiência de terem que dar aulas em inglês. Enquanto alguns mencionaram “conquistas” que tiveram entre alunos – pois esses participaram de congressos internacionais -, outros professores questionaram o benefício dessa prática, mencionando a língua inglesa como um limitador que dificulta a transmissão de conhecimento:

Uma das exigências da CAPES tem relação com internacionalidade do curso. Então a disciplina de comportamento do consumidor ela é uma disciplina conduzida em inglês. Então em um grupo em que há muita inclusão, por vezes, diferentemente de outros ambientes de mestrado, eu posso citar a PUC, posso citar o COPPEAD, às vezes o estudante não tem o inglês da vida, um inglês maravilhoso, não morou fora, tá? [...] Eu tenho uma orientanda que era desse grupo "ah, eu já estudei muito tempo em inglês, mas como eu não falo eu tenho vergonha, eu acho que eu não vou conseguir", e a gente foi participar virtualmente de um congresso europeu, e ela bonitinha se organizou, viu que deu, contou para as outras pessoas. No caso de comportamento do consumidor, tem um outro elemento que é, quanto [...] mais confortáveis eles se sentirem em falar inglês certo, errado, pra mim é mais um objetivo atingido na disciplina. E se eu souber, caso que eu já soube, de alguém que fez a disciplina comigo e se sentiu encorajado a participar de uma conferência internacional. Nossa, aí que eu acho que a coisa foi pra além dos limites da sala de aula. (Entrevistado 1 – grifo próprio)

Mas ao mesmo tempo, tem uma coisa assim que é... É mais trabalhoso por um lado, pro professor criar um curso novo em inglês, criar um curso em inglês. E aí também limita um pouco a nossa capacidade de transmitir o conhecimento, né? (Entrevistado 7 – grifo próprio)

Eu lecionei aqui durante muito tempo em inglês na graduação. No início havia ou uma ou duas disciplinas que também, outros professores que tentaram, depois eu fiquei sozinho. Em um departamento de setenta e poucos professores, eu era o único que estava dando disciplina em inglês. E eu acabei desistindo porque aí tem um componente Brasil. A gente não recebe aluno. E aí entrou a pandemia. Então, você ficar dando aula em inglês pra alunos brasileiros fica uma coisa meio sem sentido assim. Começa a ficar o inglês pelo inglês, começa a não fazer muito sentido. (Entrevistado 12 – grifo próprio)

Por mais que a opinião dos docentes em relação às aulas em língua inglesa sejam distintas, vale ressaltar o efeito que tal prática possui sobre alguns discentes, que podem entender essa escolha como um desafio, já que não possuem inglês fluente. Ainda que busquem falar e participar das aulas, em diversos momentos transparecem a dificuldade e a preocupação em ter que se comunicar em outro idioma, como foi mencionado no trecho da entrevistada 1. Além disso, como mencionado pela entrevistada 7, preparar aulas em inglês, ou cursos novos inteiros em inglês, é um processo mais trabalhoso. Considerando que os docentes já argumentam que a carga de trabalho exigida deles é extensa, o fato de ter que produzir as aulas em inglês se apresenta como uma dificuldade a mais.

Tal aspecto ainda pode ser associado ao fato de que alguns professores, ao darem disciplinas em inglês, entendem que a utilização da língua inglesa não seria necessária, seja porque suas turmas não possuem alunos estrangeiros (como menciona o entrevistado 12), ou porque alguns alunos estrangeiros falam português, como mencionado pela entrevistada 7: “E aí tinha lá três alunos estrangeiros. Duas chinesas e um sul coreano. E quinze alunos brasileiros. Aí por causa de três eu estou fazendo... E duas delas falavam português. O sul coreano é que não falava. Então, na prática, por causa de um, eu dei o curso inteiro em inglês.”.

Não obstante, como foi mencionado pelo entrevistado 8, os docentes não recebem subsídios ou incentivos para melhorar o seu domínio de inglês: “Ah, é, internacionalização? Bom, dá dinheiro pra internacionalizar. Vamos ajudar os alunos no inglês, vamos usar a tradução. Não tem”. Essa questão reforça o fato de a CAPES cobrar de docentes e discentes internacionalização, porém sem garantir que irá fornecer a todos os recursos necessários para tanto, o que resulta em os docentes terem mais uma responsabilidade em suas atividades, que em diversos casos significa um investimento pessoal para alcançar a tal internacionalização.

A valorização do inglês nas disciplinas de marketing dos programas de pós-graduação no Brasil faz com que a língua pareça ser a única que importa; inclusive, até mais do que o português, tornando-se “superior” frente a quaisquer outras línguas (HEMAIS, PESSÔA, BARROS, 2022). A partir disso, atribui-se normalidade à expansão do conhecimento de marketing ligado à língua inglesa, que se estabelece como mais válido dessa forma, diminuindo outros conhecimentos desenvolvidos em outras línguas, especialmente o português.

4.2.3.

Carga de trabalho dos docentes de marketing no Brasil e o desejo de “ser como eles”

Os docentes comentaram sobre as diversas demandas associadas a dar aula de pós-graduação no Brasil, e a dificuldade de dar conta de tantas frentes; conforme pode-se observar a seguir:

Além de dar aula, se preparar pra isso e coisas relativas a isso, um professor de pós-graduação, ele tem que ter uma produção acadêmica que toma muito tempo. Às vezes ele tem orientandos que realizam essa pesquisa com ele, sob supervisão dele, às vezes é ele mesmo que tem que realizar a sua própria pesquisa. Boa parte do tempo é o meu caso. Então isso me sobrecarrega bastante. Meus colegas estrangeiros não passam exatamente por isso, tem menos horas aula, menos compromissos administrativos. (Entrevistado 1 – grifo próprio)

Por exemplo, tempo de dedicação do professor. Lá né, o professor, por exemplo lá no Canadá, [...], o professor tem um ou dois orientandos, dá uma aulinha de vez em quando, ele fica por conta. Aqui a gente tem que fazer duzentas coisas ao mesmo tempo. Ok, isso é ruim. É ruim pra nós, ótimo pra eles. (Entrevistado 6 – grifo próprio)

Então você fica escasso no sentido assim "ah, ok. Eu tenho que fazer pesquisa, dar aula, fazer extensão e enfim. Cuidar da parte administrativa". Que é diferente da estrutura que você tem lá fora, né? [...] Então isso está cada vez mais... A gente está sendo cada vez mais pressionado pra uma performance de pesquisa, né? Mas que às vezes já não é muito sustentável né, como processo, porque a gente tem mesmo várias limitações. (Entrevistado 7 – grifo próprio)

A gente tem uma estrutura precária. [...] Enquanto eu dou doze aulas, quatorze aulas por semana, participo de comissões, participo de um tanto de coisa. Extensão, iniciação científica etc. O cara nos Estados Unidos que publica internacionalmente, ele dá três aulas por semana e fica por conta disso. (Entrevistado 10 – grifo próprio)

Em termos negativos assim no Brasil, proporcionalmente a outros países mais desenvolvidos que a gente, a gente dá muita aula. Em termos de carga horária e em termos de como essa carga horária é distribuída no ano [...] Mas pensando na carga horária mesmo de mestrado e doutorado, e graduação, a gente dá muita aula comparado com instituições de pesquisa internacionais. E além da gente dar muita aula, nós ficamos vinculados com o ensino, aproximadamente nove meses por ano. [...] Então a gente acaba tendo muito pouco tempo pra pesquisa exclusivamente assim. Que chega no final você tem eventualmente dois meses pra pesquisa, mas um deles você tem que descansar, que é mês de férias, enfim, você precisa necessariamente descansar porque senão não consegue manter a produtividade. (Entrevistado 12 – grifo próprio)

Segundo os entrevistados, uma das principais dissonâncias da CAPES em relação aos docentes é que a agência cobra desses profissionais resultados alinhados aos dos seus pares estrangeiros. No entanto, como mencionado pelos entrevistados, as condições de trabalho no Brasil são bastante diferentes das do Norte Global. Em principal, os entrevistados reforçam que a CAPES dá mais ênfase a aspectos relacionados a pesquisa e publicação, e pouco se preocupa com o fato de os docentes que estão em programas de pós-graduação também precisam se engajar nas tarefas de ensino – tanto para graduação, quanto para pós-graduação - além de atividades administrativas em suas universidades (SILVA, 2019).

Ainda que uma grande parcela do trabalho seja relacionada a dar aulas, os docentes pouco aderem ao debate sobre o ensino de Marketing no Brasil, pois entendem que isso não é valorizado, como foi mencionado pelo entrevistado 5: “Porque o cotidiano nosso, como professores e pesquisadores, é lidar com ensino de marketing tanto na graduação quanto na pós-graduação diariamente. Se não todos os dias de segunda a sexta, um, ou dois, ou três dias da semana, nós somos pautados em nossa agenda de trabalho, pelo ensino de marketing. Seja na graduação seja na pós-graduação. E, no entanto, não existe debate algum sobre isso. O que no meu modo de ver é um contrassenso, é um absurdo.”.

Os modelos de atuação em docência na pós-graduação dos EUA e da Europa são percebidos pelos docentes brasileiros como sendo os mais adequados, já que suas avaliações são “inspiradas” nos modelos de tais locais. Tal questão pode ser observado pela fala do entrevistado 12, na qual diz que “a gente dá muita aula” e associa isso a um local de subdesenvolvimento, como pode ser visto no trecho a seguir: “Em termos negativos assim no Brasil, proporcionalmente a outros países mais desenvolvidos que a gente, a gente dá muita aula. Em termos de carga horária e em termos de como essa carga horária é distribuída no ano”.

O Paradigma do Locus de Enunciação se faz presente dentro desse contexto pois reitera, a partir da ideia de como os professores devem atuar, a percepção eurocêntrica de países “desenvolvidos” e países “em desenvolvimento”, ou seja, países com poucas aulas, em que se destina bastante tempo à pesquisa, seriam então desenvolvidos. Por sua vez, países onde não é possível dedicar tanto tempo à pesquisa, pois se dá muita aula, seriam “em desenvolvimento”. Esse formato de pensamento reforça a dominação colonial, onde o centro se mantém como a

“inspiração” e norteiam quem você é e o que deveria mudar para ser como eles (QUIJANO, 1991, 2005; MALDONADO-TORRES, 2007).

Vale destacar inclusive que dar aulas não é um problema, é uma característica da pós-graduação no Brasil. A questão principal é que, como a avaliação de docentes e programas de pós-graduação é baseada em pesquisa e publicações, a tarefa relacionada a ensino é vista como um tempo que poderia ser dedicado a pesquisa, como falou o entrevistado 12. Com isso, o desejo em ter as mesmas condições que um pesquisador do Norte Global se intensifica, de forma que o docente entende que a realidade brasileira é “ruim pra nós, ótima para eles” como menciona o entrevistado 6.

4.2.4.

Relações com o estrangeiro e inconsciência das preferências dos docentes de marketing

Percebeu-se que, sempre que os docentes eram indagados sobre onde tinham mais interesse em fazer um pós-doutorado, ou trabalhar como professor visitante, ou quais acadêmicos costumavam acompanhar e buscar as suas publicações, ou para onde costumam indicar a seus alunos fazerem um programa de intercâmbio, a maioria citou locais e acadêmicos do Norte Global:

E em janeiro agora eu vou fazer uma visita a uma universidade na Europa. Pelo menos em duas universidades eu vou apresentar trabalhos né, de pesquisa e tal, dar aulas e tal. (Entrevistado 1 – grifo próprio)

Então você tem por exemplo o Belk no Canadá, você tem a Linda Price nos Estados Unidos, você tem a Peñaloza na França, e você tem Søren Askegaard na Dinamarca, tá? Nomes que me ocorreram agora. (Entrevistado 1 – grifo próprio)

Eu fui, eu fiz pós-doutorado na Inglaterra, durante o período que eu estive lá eu fiquei vinculado como professor visitante na Universidade de Lancaster, mas eu só ministrei aulas pro meu supervisor lá, eventualmente, e alguns seminários. E também já fui professor visitante nos Estados Unidos, na Universidade de Michigan, Northwestern Michigan University. Mas também por um período curto, fiquei lá ministrando palestras. (Entrevistado 3 – grifo próprio)

Então aí a gente divulgou muito e teve muita gente que foi para as universidades que eram parceiras dentro desse projeto. A Universidade de Purdue, a Universidade de Lancaster mesmo teve alunos que foram. E a gente teve, por exemplo, uma dessas moças que foi pra doutorado sanduíche em Lancaster, o artigo, a tese dela ganhou o prêmio CAPES de tese de 2021. Então... Ganhou, na verdade ganhou a menção honrosa né, que é o segundo lugar. Então, a gente vê como dá diferença, né? Ela escreveu a tese em inglês, com coorientadora, né? Assim, a gente tem já alguns, algumas poucas parcerias consolidadas, inclusive dupla titulação. A pessoa vai lá pra fora e depois a defesa dela vale pros dois. A gente tem um programa de dupla titulação com a Universidade de Paris Saclay lá na França, e já tivemos dois alunos que fizeram isso. (Entrevistado 3 – grifo próprio)

No entanto, quando seus programas de pós-graduação recebem discentes intercambistas de outras instituições de ensino internacionais ou de outros países para cursarem integralmente seus cursos, os alunos são majoritariamente oriundos de países do Sul Global:

*Quando o nosso programa tinha uma área de empreendedorismo também. **Eu já orientei até uma menina que era africana, de Cabo Verde.*** (Entrevistado 5 – grifo próprio)

*E aí agora além de receber os intercambistas, a gente tem alunos no curso do ano né, também estrangeiros. **Já tem essa turma agora, tem três chineses e um sul coreano. Então é uma coisa que eu nunca imaginei, né? "Caramba, vai ter chinês no curso do mestrado. Sul coreano".*** Estão lá fazendo o curso. As aulas são todas em inglês. (Entrevistado 7 – grifo próprio)

A gente já teve uma aluna que era de Angola, já tivemos uma aluna, eu não me lembro de que cidade que ela era, mas ela era do Peru. A gente já teve alguns alunos assim e é muito bom. [...] Eu tive uma aluna do Paraguai e uma da Argentina, que fizeram a disciplina. (Entrevistado 3 – grifo próprio)

O fato de o Norte Global ser visto como um local onde deve-se ir para obter melhores e mais inovadores conhecimentos acadêmicos amplia a problemática de não haver um olhar para os nossos pares como possibilidades de aprendizado e de troca de conhecimento, tal qual um processo de autocolonização que “deu certo” (MIGNOLO, 2013; CARDOSO *et al.*, 2022). Não obstante, vale ressaltar que essa internacionalização pode ser percebida como uma via de mão única; afinal, os pesquisadores do Sul Global possuem o desejo de se deslocar até países do Norte Global, no entanto, a recíproca não é necessariamente verdadeira.

Tal fato pode ocorrer porque os pesquisadores do Norte Global seguem uma lógica que é refletida nas orientações da própria CAPES. A agência classifica as relações de cooperação Norte-Sul de duas formas: como “usuários” - ou seja, pesquisadores brasileiros devem ir ao Norte Global para aprender com as pesquisas que são feitas lá - ou como “mutuários” - quando existe uma relação de simetria entre o conhecimento desenvolvido (SOUZA, 2018). A classificação de “provedores” - ou seja, quando é possível auxiliar outros locais com o conhecimento adquirido ao longo das pesquisas feitas no Brasil – não se aplica nas relações Norte-Sul, apenas nas relações Sul-Sul.

Tais classificações se mostram efetivas a partir do reflexo dos estudantes que visitam as universidades brasileiras. Os estudantes do Norte Global acabam possuindo menos interesse em vir para o Brasil pois, de acordo com a CAPES, estariam ou em uma relação de simetria em relação às pesquisas que desenvolvemos aqui, ou desenvolvendo pesquisas melhores que as brasileiras. Segundo a própria CAPES, quem poderia fazer um intercâmbio no Brasil com a finalidade de aprender com as pesquisas nacionais seriam pesquisadores de países do Sul Global. Com isso, entende-se que, quando ocorre a possibilidade de haver uma troca de conhecimento com pesquisadores do Norte Global fora do centro, trazendo padrões, práticas e comportamentos de outros locais - como por exemplo na possibilidade de um intercambista do Norte Global vir estudar no Brasil -, ela não existe, deixando clara a relação de assimetria existente.

Ademais, alguns professores compartilharam que utilizam de práticas que aprenderam no exterior, quando lá estiveram para estudar, com seus alunos no Brasil:

*Porque às vezes, muitas vezes, e da forma como eu fui treinado no Brasil, eu pegava um artigo desse e falava "nossa, esse é o suprasumo, o artigo é perfeito". E eu fui treinado nos Estados Unidos a pegar um artigo desses e falar assim "você vai ter que achar falha nele". Então assim, a primeira coisa que eu faço com o meu aluno, com o objetivo de aprendizagem, é ele pensar de maneira original. [...] **No começo eu até usava prova, mas como... Eu acho prova legal porque lá nos Estados Unidos era prova que eu tinha. Mas aí ninguém usa prova então eu parei de usar também, então é basicamente um projeto.** (Entrevistado 4 – grifo próprio)*

A reprodução acrítica de práticas do Norte Global em realidades latino-americanas acaba reforçando o Paradigma da Classificação Social, pois se mantém um regime social de controle, ou seja, o fato de alguém ter vivenciado determinadas experiências em universidades do Norte Global o faz querer utilizar essas mesmas práticas localmente, ainda que em um contexto diferente. Com isso, prossegue-se com uma regulação de ideias e escolhas, limitando o que poderia ser mais interessante a outras realidades (MALDONADO-TORRES, 2017; WALSH, 2019; RODRIGUES, 2021). No entanto, somente após o docente perceber que esse tipo de prática é pouco usual no Brasil e que não se encaixa num modelo nacional de geração de conhecimento é que ele muda de ideia.

Contudo, ainda se percebem questionamentos entre os docentes de marketing, que observam essa internacionalização como uma via de mão-única, e criticam se esse deveria ser o único modelo para se alcançar a internacionalização:

A internacionalização ela se dá muitas vezes nos moldes de países que têm as suas culturas, que têm os seus sistemas acadêmicos, suas instituições acadêmicas, as cobranças de uma certa natureza. Tem dinâmicas de poder nessas coisas todas. Então, a internacionalização de brasileiros, ela é complexa, né? Porque você é a parte menos poderosa da estrutura, né. A parte mais frágil da estrutura. (Entrevistado 2 – grifo próprio)

Porque esses dias eu estava até conversando com o diretor e ele falou uma coisa interessante. "Vá, mesmo que você vá pro Peru, pro Chile... sei lá. Para a Guatemala. É sinal que você mostra que você tem uma cabeça internacional, você concorda? Para você ter cabeça internacional você não precisa ir para os Estados Unidos só, e para a Europa. Você pode ir para o Chile, para a Argentina. Isso já mostra que você tem uma mindset internacional. Isso conta no currículo, entendeu? [...] Aí vem a segunda pergunta. Fala assim "mas você acha que vai me... Eu vou ser mais competitivo fazendo fora?". Aí eu respondo a verdade mesmo. Respondo o seguinte "não significa se você fizer... nos Estados Unidos por exemplo. Pegar Estados Unidos. Estados Unidos tem duas mil programas de doutorado, sei lá. Tem muito programa ruim. Então se você ir para fora, para fazer uma coisa mais ou menos, é preferível você ficar aqui, que o programa nosso é razoável". Entendeu? Então isso eu já falo. Então se você for para fora, vai para uma escola boa. Que seja melhor que aqui [risos]. Porque senão você vai "ah, eu estou estudando fora", mas você vai lá ver e a escola dele é muito pior que a nossa, entendeu? Então assim, isso não funciona. (Entrevistado 4 – grifo próprio)

É possível compreender que existem dinâmicas de poder que permeiam relações com o estrangeiro. Para além disso, a CAPES ainda pouco incentiva a ida de docentes brasileiros a países do Sul Global, comprometendo-se a entregar mais bolsas e subsídios a intercâmbios com relações Norte-Sul, que, ainda que inconscientemente, acabam ditando relações de superioridade (SOUZA, 2018).

4.3.

Reprodução de conhecimento oriundo do Norte Global: as escolhas dos docentes

Considerando que os docentes entrevistados reproduzem padrões, práticas e comportamentos do Norte Global, em consonância com a CAPES, é natural que, como consequência, conhecimento que é discutido e desenvolvido em marketing no Brasil também reflita saberes oriundos do centro, perpetuando a colonialidade na área.

O presente item discute, então, como esse cenário relacionado a conhecimento em marketing se apresenta no Brasil atualmente - a partir das análises sobre as bibliografias de disciplinas de marketing de programas de pós-graduação classificados como 6 e 7, recolhidas na Plataforma Sucupira -, além de apontar possíveis motivações para tanto, por meio dos dados resultantes das entrevistas com os docentes de marketing.

Ele está dividido em dois subitens: Bibliografias utilizadas por Docentes e a Influência Eurocêntrica em suas escolhas; e Motivos para o Norte Global ser referência para conhecimento em marketing no Brasil.

4.3.1.

Bibliografias utilizadas por docentes e a influência eurocêntrica em suas escolhas

A análise dos dados sobre as bibliografias recolhidas traz um entendimento inicial sobre como a área de marketing no Brasil segue sobre influência eurocêntrica, perpetuando uma colonialidade do Saber. Para discutir tais percepções, o seguinte subitem está dividido em duas grandes áreas de foco: a produção dos trabalhos e a publicação dos trabalhos. A primeira jogou luz em relação à distribuição regional das instituições dos autores e a distribuição regional das instituições dos autores que atuaram em parceria. A segunda se dedicou e entender a distribuição regional das publicações.

Para a produção dos 1.070 trabalhos referenciados nas bibliografias dos cursos, foram citadas 2.255 participações de autores. A Tabela 4 a seguir mostra a distribuição das universidades representadas por esses autores pelas regiões.

Tabela 4 – distribuição regional das instituições dos Autores

Distribuição Regional das Instituições dos Autores							
Região	UFRJ	UNISINOS	FGV(RJ)	USP	FGV(SP)	TOTAL	%
América do Norte (NA)	300	50	150	591	446	1.537	68%
Europa (EUR)	73	10	20	171	147	421	19%
Ásia (AS)	7	0	8	55	16	86	4%
Oceania (OC)	10	0	2	28	24	64	3%
América Latina (AL)	47	0	5	58	32	142	6%
África (AF)	1	0	0	4	0	5	0%
Total	438	60	185	907	665	2.255	100%

Fonte: autoria própria

Conforme pode ser visto, fica evidenciada a predominância de autores de instituições da América do Norte (68%) e da Europa (19%), perfazendo um total de 87% das participações citadas nos trabalhos. Mesmo considerando em se tratar de cursos realizados no Brasil, a participação de autores de instituições da América Latina se limita a 6% das citações, ficando os 7% restantes distribuídos pelos países da Ásia, Oceania e África.

Dentro do mesmo contexto, a Tabela 5 a seguir apresenta a distribuição das instituições dos autores por país. Fica evidenciada uma vez mais a predominância dos países do Norte Global na produção dos trabalhos, respondendo os Estados Unidos por 63% das participações, seguido de Reino Unido, com 7%. O Brasil aparece em terceiro com 6% e, em quarto, o Canadá com 5%. O restante das citações encontra-se diluído pelos diversos outros países, todos com participações de 2% ou menos.

Tabela 5 – distribuição das instituições dos autores por país

Distribuição das Instituições dos Autores por País			
País	Quantidade	%	% acum
EUA	1.421	63%	63%
Reino Unido	163	7%	70%
Brasil	136	6%	76%
Canadá	114	5%	81%
Austrália	51	2%	84%
França	51	2%	86%
Holanda	45	2%	88%
Alemanha	43	2%	90%
China	33	1%	
Finlândia	19	1%	
Dinamarca	13	1%	
Nova Zelândia	13	1%	
Turquia	13	1%	
Suécia	12	1%	
Espanha	11	0%	
Coreia do Sul	10	0%	

Fonte: autoria própria

O primeiro país asiático da lista é a China, com 33 instituições, e o primeiro país africano da lista é a África do Sul, com 4 citações, que não chega a aparecer na tabela devido à irrelevância percentual. É importante destacar também que, pelo fato de estarmos estudando a bibliografia de programas de PPG brasileiros, o Brasil ganha destaque dentro do contexto mundial, principalmente se comparado à América Latina. Isso pode ser percebido pelo fato de que o país Latino-Americano mais citado após o Brasil é o Chile, e o mesmo possui apenas 4 instituições citadas, representando menos de 1% - essa informação também não aparece na tabela, pois seria necessária a inclusão de muitos outros dados até chegar ao primeiro país latino-americano, por isso, deu-se preferência em somente mencionar tal fato.

Quando um trabalho acadêmico é produzido, raramente ele é feito por um único autor. Por isso, ocorreu o interesse em entender como essas parcerias foram feitas para a produção desses trabalhos em relação às regiões das instituições dos autores, como pode ser observado na Tabela 6.

Tabela 6 – parcerias entre regiões dos trabalhos

Trabalhos individuais ou com Parcerias de Instituições da mesma região						
	AN	EUR	AS	OC	AL	AF
	668	129	17	18	52	1
TOTAL						885
Trabalhos com Parcerias de Instituições de duas regiões						
	AN	EUR	AS	OC	AL	AF
AN		78	25	8	20	2
EUR			15	9	5	0
AS				1	1	1
OC					0	0
AL						0
AF						
TOTAL						165
Trabalhos com Parcerias de Instituições de três regiões						
AN+AS+AL		1			AN+EUR+OC	9
AN+EUR+AS		4			EUR+AS+AL	4
TOTAL						18
Trabalhos com Parcerias de Instituições de quatro regiões						
AN+EUR+OC+AS		2				
TOTAL						2

Fonte: autoria própria

Foram 1.070 bibliografias recolhidas, dentre essas bibliografias, 885 trabalhos foram feitos individualmente ou em parceria dentro da mesma região, sendo que 668 trabalhos foram feitos entre autores da América do Norte (AN), 129 da Europa (EUR), 52 da América Latina (AL), 18 da Oceania (OC), 17 da Ásia (AS), e somente 1 na África (AF).

Conforme descreve o conjunto de tabelas 6, entre os trabalhos com parcerias de instituições de 2 regiões, as regiões que mais cooperaram foram a América do Norte e a Europa, configurando 78 trabalhos, seguidos pela América do Norte e Ásia, com 25 cooperações, e América do Norte e América Latina, com 20 cooperações. Com a exclusão da América do Norte, as regiões que mais cooperaram

foram a Europa e a Ásia, com 15 publicações. Vale chamar atenção para o baixo número de cooperações entre regiões que não incluem a América do Norte e Europa, representando somente 3 bibliografias utilizadas pelos docentes.

Fazendo as devidas porcentagens a partir dos dados descritos no conjunto de tabelas 6, pode-se observar que os trabalhos produzidos com autores de instituições da América do Norte correspondem a 76% do total, e, considerando América do Norte ou Europa, esse número sobe para 91%. Ou seja, dos trabalhos utilizados nas bibliografias dos programas de PPGs brasileiros, 91% têm pelo menos um autor que trabalha em instituições da América do Norte ou da Europa.

No caso da América Latina, as produções com participação de autores de instituições Latino-Americanas correspondem a 83 trabalhos, representando 8% somente. Desses 83 trabalhos, 52 não envolveram parcerias com instituições de outras regiões, e dos 31 restantes, apenas 1 não envolveu participação de autores de instituições da América do Norte ou Europa. Essa única publicação que não incluiu a América do Norte ou a Europa foi uma parceria com uma instituição Asiática.

Em relação à segunda área de foco, que é o local de publicação dos trabalhos, procurou-se entender em quais regiões essas bibliografias utilizadas por PPGS brasileiros eram publicadas ou editadas. Conforme pode ser observado na Tabela 7, dos 1.070 trabalhos citados, 721 foram publicados em revistas ou editoras Norte Americanas, refletindo 67% do total, seguida pela Europa, com 250 revistas ou editoras, representando 23% do total, e fechando com a América Latina, com 92 revistas ou editoras, equivalendo a 9% do total. Ásia, Oceania e África não tem um número expressivo utilizado, visto que configuram juntas algo em torno de 1%.

Tabela 7 – distribuição regional das publicações dos trabalhos

Distribuição Regional das Publicações dos Trabalhos							
Região	UFRJ	UNISINOS	FGV(RJ)	USP	FGV(SP)	TOTAL	%
América do Norte (NA)	188	21	67	253	192	721	67%
Europa (EUR)	32	3	6	117	92	250	23%
Ásia (AS)	0	0	1	0	0	1	0%
Oceania (OC)	1	0	0	4	0	5	0%
América Latina (AL)	24	0	0	59	9	92	9%
África (AF)	0	0	0	1	0	1	0%
Total	245	24	74	434	293	1.070	100%

Fonte: autoria própria

Os números aqui apresentados confirmam a discrepância entre as bibliografias adotadas oriundas da América do Norte e Europa quando comparadas às de outras regiões, reforçando como a eurocentricidade que compõe a colonialidade do Saber ainda se mantém presente no ensino de marketing. Conforme discutido anteriormente, aparentemente, por mais que os professores possam reconhecer que o conteúdo pragmático aplicado ao ensino do marketing não atenda a todos os desafios que cercam a prática do marketing e que não tenham um paralelo à realidade brasileira (MERABET *et al.*, 2020), as mudanças que podem ser proporcionadas por esses professores, e também pelos órgãos que regulam as pós graduações, como a CAPES e suas exigências, ainda têm a evoluir para sair de um estrangeirismo europeu e norte americano.

Tais descobertas permitem que se discuta as dinâmicas dos paradigmas relacionados à colonialidade do Saber de forma mais profunda. O Paradigma da Superioridade funciona como uma crítica à atribuição de normalidade a um caminho de evolução que segue um curso civilizatório chegando até a realidade europeia, colocando-os como os cultos e superiores (CORONIL, 2005; QUIJANO, 2005).

A partir disso, somente o conhecimento produzido nesse Norte Global é passível de ser ciência real, configurando uma superioridade “natural”, e um não questionamento sobre esse conhecimento (LANDER, 2005). Os dados apresentados confirmam essa ideia, visto que 87% das bibliografias são de autores que estão na América do Norte ou na Europa. Uma vez que vivemos uma realidade mais próxima da América Latina, questiona-se se não seria mais coerente buscar artigos internacionais que tivessem mais afinidade com nossa cultura e realidade. No entanto, os artigos utilizados advindos da realidade latino-americana não chegam a 1%.

Os Paradigmas do Conhecimento Universal e da Neutralidade também se mostram presentes em relação aos dados. O paradigma do Conhecimento Universal defende uma narrativa universal em que a universalidade somente é conferida ao Norte Global, e todos os outros conhecimentos são tidos como “locais”. Já o paradigma da Neutralidade reforça que todo o conhecimento fora do Norte Global, ou seja, do “centro” é irrelevante, defendendo uma geopolítica do conhecimento e um locus de enunciação, que esconde com qualidade as disparidades geradas pela colonialidade, defendendo um ponto de observação “neutro”. Mas, na realidade,

sustenta um conhecimento científico enviesado dentro da epistemologia eurocêntrica (GROSFOGUEL, 2006; MIGNOLO; TLOSTANOVA, 2006).

A análise das bibliografias mostra que as escolhas das literaturas utilizadas em salas de aula concordam com essas duas ideias, uma vez que, dentre os periódicos que utilizamos, 91% são da América do Norte ou Europa. Sabendo da dificuldade de pesquisadores do Sul Global publicarem em periódicos de tais regiões (ROSSONI, 2018), entende-se que, o que é consumido como conhecimento vem prioritariamente de uma condição econômica que não se assemelha à nossa, de uma língua que não falamos, de uma cultura que não possuímos, de um contexto histórico que não temos, entre diversas outras dissonâncias possíveis de serem citadas. No entanto, são esses estudos que utilizamos como teorias e bases de conhecimento propagado a alunos e em pesquisas realizadas dentro da nossa realidade.

Não obstante, o dado anterior ainda reforça tal condição, uma vez que consumimos prioritariamente estudos de pesquisadores localizados em instituições do Norte Global, e não nos preocupamos em utilizar o que nossos pares do Sul Global, que têm cenários mais parecidos com os nossos, estão publicando ou produzindo (VIEIRA, 2003). Caso uma condição fosse excludente, ou uma ou outra, haveria a possibilidade de estarmos mais próximos aos conhecimentos e estudos utilizados, uma vez que chegariam mais alinhados à nossa realidade. No entanto, consumimos publicações em “journals” estrangeiros, com pesquisa feitas por pesquisadores em instituições estrangeiras, confirmando a ideia de desenvolvimento em que o foco é se assemelhar ao Norte Global (LANDER, 2005; DUSSEL, 2005).

O Paradigma da Auto Imposição da Realidade, do ponto de vista epistêmico, fala sobre a necessidade de pensar como o grupo dominante, utilizar suas narrativas, e reproduzir crenças e subjetividades do “centro”. Todos os dados mencionados anteriormente corroboram com a condição de querer pensar e utilizar as narrativas do Norte Global. Outro dado abordado a partir das análises das bibliografias que também corrobora com a vontade de pensar a partir de um viés eurocêntrico é o quantitativo de trabalhos produzidos em parceria com instituições de outras regiões. Nesses dados, é possível observar que todos os trabalhos que tinham essas parcerias entre regiões, ou seja, de 185 trabalhos, apenas 3 não incluíam instituições do Norte Global. Entende-se, então, que mesmo quando utilizamos artigos que apresentam

uma mistura de culturas e realidades, procuramos com que pelo menos uma parte da composição desse artigo venha do Norte Global. Vale destacar que devido à dificuldade de pesquisadores brasileiros publicarem em periódicos internacionais, tanto por motivos linguístico, pela escrita característica, ou pelo descrédito de revistas estrangeiras (MAGNIN *et al.*, 2020), pode-se entender que os pesquisadores brasileiros utilizam dessa parceria para ganhar mais espaço dentro dos periódicos internacionais que os mesmos utilizam em suas aulas, enxergando-se, então, como também um possível produtor de conhecimento.

É importante indagar se as parcerias entre pesquisadores de outras instituições mais alinhadas à realidade brasileira, como o contexto latino-americano ou africano, e a inserção em periódicos, ainda que internacionais, porém trazendo discussões mais aproximadas às nossas características, não permitiriam mais ganhos nos resultados das pesquisas e no impacto dessas pesquisas na nossa formação social e empresarial.

O próximo tópico busca aprofundar o quadro que foi percebido junto à análise quantitativa a partir das análises qualitativas, com o intuito de tentar compreender as possíveis motivações das questões percebidas no presente item.

4.3.2.

Motivos para o Norte Global ser referência para conhecimento em marketing no Brasil

Uma das principais evidências de colonialidade do Saber na realidade educacional de marketing no Brasil é o tipo de bibliografia utilizada pelos docentes da área, que priorizam aquelas de cunho eurocêntrico, conforme apresentado na análise anterior.

No presente tópico, busca-se aprofundar tal análise, e entender, a partir da perspectiva dos docentes entrevistados, os motivos que os levam a adotar o conhecimento do Norte Global como referência. A partir disso, ele está dividido em três subtópicos, que versam sobre: As Escolhas Bibliográficas feitas pelos docentes e suas principais razões; As supostas literaturas clássicas da área; e O Brasil como contexto, mas não como produtor de conhecimento.

4.3.2.1.

As escolhas bibliográficas feitas pelos docentes e suas principais razões

Foi possível perceber o quanto era comum a busca e utilização de bibliografias em periódicos originalmente do Norte Global, e como os/as docentes acreditavam que esses “journals” (comumente, os entrevistados utilizavam o termo em inglês para se referir aos periódicos) possuíam os melhores artigos, e consequentemente, os mais adequados para compor as suas disciplinas:

Daí eu pego os quatro top journals da área, e aí eu recebo atualização toda vez que sai um artigo novo nos journals principais. No JM, JMR, JCR e Marketing Science. Eu recebo atualização, então eu vou salvando ao longo do ano aqueles artigos que me interessam mais e que eu enxergo que são mais apropriados pra disciplina. (Entrevistado 12 – grifo próprio)

Então assim, eu vou muito pra jornal, tá? E aí eu vou pra vários journals... Desde Journal of Marketing, Journal of Consumer Research às vezes, eu busco também conteúdo vindo do Journal of Marketing Management, eu busco conteúdo do Journal of Business Horizons, eu eventualmente trago algo da RAI também aqui no Brasil. (Entrevistado 2 – grifo próprio)

Percebe-se que a colonialidade alimentada pelo eurocentrismo mantém, no Brasil, o pensamento de que aquilo que vem do centro é o “melhor”, e que o conhecimento gerado fora desse contexto hegemônico é considerado “inferior”. A produção de conhecimento eurocêntrica ganha esse título de narrativa universal, traduzindo uma colonialidade epistêmica (LANDER, 2005), que, no caso das escolhas bibliográficas, acaba por reforçar o viés epistemológico do Norte Global no ensino de marketing no Brasil. Cabe destacar que pouco do ensino é adaptado para a realidade do Sul Global, reforçando, com isso, os Paradigmas da Superioridade, do Conhecimento Universal, e da Neutralidade (IBARRA-COLADO, 2006).

Outros docentes ainda indicaram que não somente buscam as bibliografias em revistas no Norte Global, como também os planos de ensino elaborados por seus pares de tal região. Portanto, até a escolha sobre o que se deve ou não ensinar a discentes passa a ter uma influência colonialista:

A disciplina, quando ela é criada do zero, por exemplo, Teoria em Marketing, eu posso descrever como é que foi o processo né. O que que eu faço normalmente. Primeiro eu tento ver planos de ensino da mesma disciplina nos melhores lugares do mundo assim, onde eu acho que tem, que são lugares de referência. Então via de regra eu vou olhar como é que são os planos de ensino da Wharton, da Universidade da Pensilvânia, da Northwestern. (Entrevistado 12 – grifo próprio)

Tal colocação destaca os paradigmas mencionados anteriormente, como também, e mais especificamente, o Paradigma da Auto Imposição da Colonialidade. O fato de até os planos de ensino serem baseados no modelo eurocêntrico reforça a articulação de manter verdades universais ao Norte Global, e entender o conhecimento do Sul Global como local (CASTRO-GOMEZ, 2007). Além disso, essa vontade de pensar como o grupo dominante, e de ensinar os mesmos assuntos que os “estrangeiros”, acabam ocultando necessidades e subjetividades da realidade brasileira, que, por fim, mantém hierarquias e pouco ajuda a solucionar problemas locais (QUIJANO, 2007).

Tais pensamentos também se espalham para as escolhas de artigos utilizados em avaliações, e recomendações de referenciais teóricos:

*Eu sei que elas (os alunos) têm que fazer um ensaio, é pequeno, eu quero analisar se elas compreendem o conteúdo e estabelecem articulações entre um texto e outro. Eu vou chutar, eu não me lembro se é exatamente isso. **Cinco textos em inglês retirados de revistas de B1 a A1... Porque aí eu misturo no fato de ser em inglês, com a capacidade delas de escrita, porque eu quero ver se houve um entendimento do conteúdo.*** (Entrevistado 1 – grifo próprio)

*Para os meus alunos eu procuro colocar assim, todo o referencial bibliográfico construído, necessariamente pode, não vou falar que deve porque isso é muito pessoal de professor pra professor, **mas eu procuro orientá-los de forma que eles construam o seu referencial com aproximadamente setenta por cento de material internacional e os outros trinta por cento de material nacional. Pode haver uma pequena variação, sessenta e nove, setenta e um, sessenta quarenta, pode ter uma variação. Mas eu procuro colocar "olha gente, das suas pesquisas, setenta por cento lá fora e trinta por cento aqui dentro". "Ah, mas não é observar o que tem de bom aqui?". Tem muita coisa boa aqui no Brasil sim, mas é importante olhar o que que a turma lá fora está pesquisando sobre o projeto de pesquisa específico em marketing, pra que você possa seguir o mesmo caminho talvez e aprimorar o material nacional já existente.*** (Entrevistado 11 – grifo próprio)

Diversos docentes, durante a entrevista, buscaram justificar suas escolhas pela literatura do Norte Global. Defenderam essas escolhas por dois principais motivos: o primeiro sendo a valorização da língua inglesa dentro das revistas nacionais, uma vez que tal fato está em linha com as recomendações e avaliações da CAPES de internacionalização, e o segundo pelos locais de busca de artigos nos quais os docentes costumam procurar novas bibliografias, como pode-se observar nos relatos a seguir:

*Eu priorizo os **periódicos relevantes**, e aí dado que hoje em dia tem **periódico brasileiro é em inglês e tal, eu termino priorizando os periódicos internacionais.*** (Entrevistado 7 – grifo próprio)

Tenho mais dificuldade de levantar a literatura nacional sobre o tema do que a literatura internacional. Eu acho que isso tem um pouco do processo de busca, porque assim, quando você bota lá e bota o tema, vão vir os mais relevantes e os mais citados e nem sempre são os brasileiros. Aí eu acabo não fazendo uma varredura dos periódicos brasileiros que tratam do tema. (Entrevistado 7 – grifo próprio)

Assim, meus alunos são todos alunos que ou têm inglês como segunda língua nata né, são europeus ou brasileiros que falam inglês há muito tempo, ou eles são executivos que tiveram que aprender inglês na marra ao longo de anos de carreira e falam inglês, leem inglês bem, então eu não tenho problema com a literatura em inglês né. Isso é bom porque me libera pra buscar literatura onde eu quiser né. (Entrevistado 2 – grifo próprio)

Tais justificativas enfatizam a Colonialidade do Saber (LANDER, 2005), pois evidenciam a utilização de recursos que afastam o ensino brasileiro da sua capacidade de pensar por si e em si. Além disso, é interessante destacar o fato de os docentes acharem que estão procurando, utilizando e lendo artigos de “onde eles quiserem”, pois, efetivamente, não ocorre uma diversidade e pluralidade de assuntos e artigos.

A valorização do inglês, conforme mencionado no item 5.3.2, é reforçada inclusive pelas escolhas de bibliografias feitas em sala de aula, como destacado pela entrevistada 1 anteriormente: “Em comportamento do consumidor, os textos são todos em inglês [...] Na segunda disciplina obviamente, porque é em inglês, tá?”. No trecho, a docente explica a escolha pela utilização de textos em inglês porque a aula é ministrada em inglês, logo, para ela, não faria sentido a utilização de textos em português. Isso indica que as escolhas das bibliografias em sala de aula, incentivados pela exigência da aula em inglês, acabam privilegiando o conhecimento originário no Norte Global, mantendo instrumentos que legitimam papéis de superioridade e inferioridade (QUIJANO, 2005; HEMAIS, PESSÔA, BARROS, 2022) como num processo cíclico.

Por mais que a língua inglesa seja vista como um caminho de acesso a diversos conhecimentos (HEMAIS, PESSÔA, BARROS, 2022), a realidade do contexto bibliográfico no Brasil mostra que estamos lendo os mesmos *journals*, com os mesmos editores, revisores, e autores, que são de uma mesma nacionalidade, onde todo esse conhecimento é gerado dentro de um mesmo ambiente. Isso acaba fortalecendo o não questionamento sobre de onde vem esse conhecimento, e a homogeneização que o mesmo promove, como explanado pelo Paradigma da Neutralidade e do Conhecimento Universal (LANDER, 2005; CORONIL, 2005).

Conforme é mencionado pelo entrevistado 5, tal ato resulta no distanciamento dos docentes brasileiros de seus pares, uma vez que não se citam e, por isso, não difundem o conhecimento que foi gerado no Brasil por outros pesquisadores brasileiros, porque “se ele cita só quem é de fora, quem está aqui ele não cita, os daqui também não vão citá-lo no futuro”.

É inquestionável que existe um grande trabalho por trás de publicar um artigo e produzir conhecimento científico. Portanto, imaginar que seu trabalho dificilmente será citado pelos seus próprios colegas, conforme alguns entrevistados apontam, gera uma frustração entre os docentes, o que pode reduzir uma mobilidade coletiva enquanto classe (MAGNIN *et al.*, 2020). Por mais que a CAPES incentive a utilização da literatura eurocêntrica, é perceptível que existem brechas para espalhar o conhecimento oriundo do contexto e da realidade locais, como pode ser observado pela fala do entrevistado 3: “Se eu tenho um artigo que está tratando de uma temática, muito bem escrito, nacional, e outro internacional, e eu vejo que o nacional dá conta, eu priorizo”. No entanto, ainda assim, isso não ocorre. Esse aspecto também pode ser observado na fala do Entrevistado 5, a seguir:

Mas assim, um outro aspecto que eu acho é a questão da literatura, das referências, pra serem utilizadas nas disciplinas de marketing. Um olhar mais voltado pra realidade brasileira. A gente não tem, existe uma dificuldade de literatura nesse sentido. E não acho também que o ensino de marketing na pós-graduação no Brasil apresenta uma preocupação, por meio dos seus agentes, me refiro especificamente aos professores, que eles apresentem essa preocupação de buscar referências brasileiras, ou de tentar refletir na disciplina em que eles lecionam, aquele conhecimento que é produzido aqui no Brasil. (Entrevistado 5 – grifo próprio)

Eu acho que o acadêmico brasileiro quando publica, ele cita todo mundo lá de fora, menos os daqui. Ele... Então ele não se vê. [...], mas ele não tem um espelho, ele não vai conseguir se ver nunca, porque se ele cita só quem é de fora, quem está aqui ele não cita, os daqui também não vão citá-lo no futuro. (Entrevistado 5 – grifo próprio)

Essa desconexão com a realidade nacional faz com que alguns docentes acabem pensando como acadêmicos do Norte Global, utilizando suas narrativas, assim como explica o Paradigma da Auto Imposição da Realidade (IBARRA-COLADO, 2006), pois acreditam que, pensando como o grupo dominante, conseguirão ter mais acesso ao centro. Com isso, acaba por ocorrer uma dualidade em relação à contraposição exercida, pois, ainda que desejem utilizar artigos escritos por brasileiros, preferem escolher artigos próprios, e que foram publicados

em revistas consideradas de excelência do Norte Global, como pode ser observado no trecho a seguir:

*De cinco anos para cá, eu consegui publicações boas nível internacional. Dos meus alunos, inclusive. Então, por exemplo, a última disciplina que eu dei que foi semestre passado, eu montei a disciplina nas minhas publicações. Nas minhas publicações com alunos. E como os alunos têm interesses diferentes, ficou então uma coisa interessante, porque ficou várias áreas assim. Então cada aula tinha um artigo que era meu e de um aluno meu. E publicado em periódicos bons, tipo **Journal Business Research, Journal of Industrial Marketing, Journal of Marketing Management, Journal of Psychology Marketing, etc. Journal of Interactive Marketing.** (Entrevistado 4 – grifo próprio)*

É ainda importante destacar que essa “proximidade” ganha autoridade porque essas publicações estão, segundo o docente, em periódicos considerado bons para a realidade dele e do Brasil. Ou seja, ele permite se citar porque conseguiu publicar um artigo num periódico do Norte Global, refletindo a tentativa de legitimação do conhecimento que o mesmo produziu a partir de uma narrativa estruturada pelos colonizadores, visando o reconhecimento e o acesso ao centro (MIGNOLO, 2013).

Essa ideia ganha ainda mais força a partir de um comentário de um entrevistado, no qual deixa claro que não tem por que ele utilizar um artigo publicado na Revista de Administração Mackenzie (RAM) se tem um artigo do Russell Belk para utilizar ao invés, como se necessariamente todo trabalho escrito por este famoso pesquisador de marketing fosse mais importante do que todo arcabouço de artigos da RAM:

Se eu tiver um artigo meu e um artigo do Belk, eu vou botar um artigo do Belk, ou da Mackenzie, entendeu? Porque eu acho que eles são mais importantes do que eu pros meus alunos, né? É doido, mas é isso. (Entrevistado 7 – grifo próprio)

A violência colonial se mantém atuante pois, para que discentes possuam referências epistêmicas eurocêtricas, é mais interessante rejeitar os seus achados, que vieram a partir da sua língua, da sua cultura, e dos seus valores (QUIJANO, 2007). No entanto, é importante destacar que alguns docentes mencionam contraposições frente à Colonialidade do Saber, por meio da qual buscam questionar essas literaturas vindas do centro e traçar estratégias para utilizar mais literatura nacional em suas aulas. Vale destacar que esses questionamentos são importantes incentivos à comunidade acadêmica de forma a “prestigiar o que é escrito aqui no Brasil” e que há professores comprometidos em abrir espaços para que o conhecimento advindo do Sul Global seja expandido:

*De alguns anos pra cá eu achei, até com discussões com colegas mesmo, **que a gente tinha que valorizar um pouco a produção nacional, né?** Sem querer achar aqui também que nós estamos na crista da onda, que o Brasil é referência, porque não somos. (Entrevistado 3 – grifo próprio)*

*Se eu tenho um artigo que está tratando de uma temática, muito bem escrito, nacional, e outro internacional, e eu vejo que o nacional dá conta, eu priorizo sabe? Eu tenho feito isso, né? Lógico que assim, deve dar aí setenta e cinco por cento internacional, ou setenta, setenta trinta mais ou menos. Já foi mais. Já foi noventa internacional. **Mas eu tenho tentado realmente fazer esse balanço porque eu vejo que a produção nacional é boa e porque eu acho que a gente tem que prestigiar o que é escrito aqui no Brasil. Não só porque é da nossa realidade, mas porque muitas vezes são artigos realmente de boa, muito boa qualidade. E que às vezes alguns deles até realmente trazendo coisas muito novas pro campo, então eu procuro, isso é mais recente, de uns três anos pra cá, dar mais ênfase nos artigos.** (Entrevistado 3 – grifo próprio)*

*Uma preocupação que eu tenho, é que toda a disciplina que eu leciono, eu procuro fazer um painel, **que se chama de um painel nacional e um painel internacional.** A cada tópico que eu trabalho, eu tenho como critério tentar fazer um mix de um olhar da produção que é feita no Brasil sobre aquele tema, junto com a produção internacional. Termina que a maior parte das leituras e a maior parte das aulas é preparada, quer dizer, termina sendo preparada, preparadas né, em função do que é mais a literatura internacional do que a literatura nacional. Porque a quantidade de opções e de escolhas de periódicos e de publicações internacionais, ela é infinitamente maior do que aquilo que é publicado, do que é produzido aqui. (Entrevistado 5 – grifo próprio)*

Esses questionamentos buscam colocar em xeque essa “normalidade” do conhecimento eurocêntrico, mostrando que outras realidades fora do centro são capazes de gerar conhecimento, e não somente reproduzi-lo (ALCADIPANI, 2017). Tal atitude é um início de resposta à geopolítica do conhecimento e ao locus de enunciação, por meio dos quais a globalização busca ocultar tudo que não venha de um viés epistemológico eurocêntrico, e descartar contextos, realidades e particularidades de pesquisadores (GROSFOGUEL, 2007).

Os motivos pelos quais os docentes entrevistados escolhem as bibliografias adotadas em suas disciplinas trazem à margem o quanto a Colonialidade do Saber, junto de seus paradigmas, faz-se presente no ensino de Marketing. Ainda que existam questionamentos, é perceptível o longo caminho que os docentes brasileiros precisam buscar para que, coletivamente, consigam ganhar mais relevância, tanto entre si, quanto para o aproveitamento de suas pesquisas no campo social.

4.3.2.2.

As supostas literaturas clássicas em marketing

A partir das entrevistas, percebeu-se o quanto os docentes entrevistados mencionavam a necessidade de utilização de textos e artigos considerados “clássicos” para conseguir passar conhecimento a discentes, como pode ser observado nos relatos a seguir:

Aliás, aí eu uso livros, mas não livros didáticos de marketing ou comportamento do consumidor, mas sim livros com discussões mais específicas, ou livros em termos de compilações né, de artigos, né? Ou clássicos mesmo, como por exemplo Bourdieu que eu uso muito na minha... Em uma das disciplinas. (Entrevistado 3 – grifo próprio)

Os clássicos são os clássicos né, eu não tenho como, por exemplo, falar de antropologia do consumo se eu não falo da Mary Douglas, por exemplo, né? Daquele clássico dela lá, de alguns textos por exemplo. Não tem como falar de CCT, se eu não pego lá o Arnould e Thompson de 2005, 2007 lá, aquela coisa toda, né? (Entrevistado 6 – grifo próprio)

Então, eu vou ter artigos clássicos. Por exemplo, sobre marketing gerencial. Vou dar o exemplo do marketing gerencial. Existem três artigos de setenta e nove que eu não abro mão deles, que é o grande start do marketing, que é a ampliação do Kotler e Levy, aquele bate papo. (Entrevistado 8 – grifo próprio)

Cabe destacar o quanto os docentes acreditam que essa suposta literatura clássica da área gera marcos na teoria e na construção do conhecimento, e, por isso, não podem ficar de fora das suas bibliografias indicadas. No entanto, ressalta-se o quanto a utilização desses supostos clássicos reflete de fato a realidade brasileira e o quanto podem ser exportados localmente como uma necessidade, não abrindo margem para um questionamento sobre esse conhecimento, uma vez que todas as referências de autores clássicos são do Norte Global. O Paradigma da Superioridade se faz presente, uma vez que se confere uma posição de “normalidade” a esses textos, em que ressalta uma posição de superioridade natural do centro (ESCOBAR, 2003), sem a preocupação de trazer clássicos que reflitam o nosso contexto também.

Um dos docentes entrevistados mostrou relutância em relação a esses clássicos, questionando suas validades na realidade brasileira, como pode ser observado a seguir:

E talvez em linha com aquilo que eu falei anteriormente, sempre nessa crítica. Falando “olha, gente. Olha. O Bourdieu falou isso. Ok, bacanêrrimo. Foucault falou aquilo outro, né? Ou os outros clássicos falaram aquilo outro. Mas pera aí, isso se adequa à nossa realidade, né? Se eu for lá pro interior lá, uma cidade pequena lá do interior de Minas Gerais, faz sentido, né? Será que eu posso...” não estou querendo jogar esses caras no lixo, não é isso. Mas assim, falar “olha, eu posso trazer essa contribuição”. Mas é muito importante que eu tenha o cuidado de contextualizar isso e dar esse avanço, né? De criar uma base de conhecimento que seja nossa, que seja brasileira, que tenha a ver com o nosso contexto, com os nossos dilemas, com os nossos problemas. Com a nossa sociedade. Que não é a sociedade francesa. Não é a sociedade estadunidense. Não é a realidade lá dos grandes clássicos, tá? (Entrevistado 3 – grifo próprio)

Como ressaltado pelo docente, não é necessário jogar esses clássicos “no lixo”. No entanto, vale entender e questionar quais são os “nossos” clássicos, e se estão sendo utilizados em concomitância ou se esses clássicos que refletem a sociedade europeia e estadunidense estão sendo estudados como uma única base teórica. É nas universidades, e principalmente dentro da área de ciências sociais, que a Colonialidade do Saber ganha força, pois é dentro dela que as bases do que é considerado científico é construída (ABDALLA, FARIA, 2017).

Portanto, enquanto o foco for nos clássicos que se referem a uma outra realidade que não à nossa, inexoravelmente ocorrerá a continuidade em resolver problemas com teorias que pouco se encaixam na nossa realidade e pouco se aproximam do Sul Global, como destaca o entrevistado 3 sobre “criar uma base de conhecimento que seja nossa, que seja brasileira, que tenha a ver com o nosso contexto, com os nossos dilemas, com os nossos problemas. Com a nossa sociedade. Que não é a sociedade francesa. Não é a sociedade estadunidense”.

4.3.2.3.

Brasil como contexto, mas não como produtor de conhecimento

Observou-se que a realidade brasileira era vista pelos entrevistados como uma “lacuna teórica”, ou a título de exemplo ou “contexto” para alguma teorização, mas não era pensada como um espaço de construção de conhecimento, capaz de gerar teorias pertencentes ao Sul Global, como pode se observar nos trechos a seguir:

Mesmo que não esteja em inglês, o contexto é brasileiro. Então é importante que eles saibam que a gente tem sempre uma lacuna teórica a ser explorada, porque o contexto que a gente está inserido é outro [...] E em comportamento do consumidor, os textos são todos em inglês, mas também há textos em inglês com contexto brasileiro. Então eu exploro mais o contexto [...] naturalmente, exemplificar eu acho que não é nem necessário. Pelo próprio exemplo que o texto traz. Quando eu falo exemplificar é da minha parte, tá? Quando o estudante ele lê, aquilo remete ele a alguma experiência da sua própria vida. Então o exemplo, que eu acho até melhor, vem dele (Entrevistado 1 – grifo próprio)

Só que a gente pega a realidade brasileira. Então por um lado a gente está mirando a base de literatura, a maior parte, é internacional. Então a gente está fazendo uma pesquisa com uma estrutura mental internacional, só que os dados foram coletados aqui. Com os dados coletados aqui, com perspectiva daqui. Então tem esses dois lados né. (Entrevistado 3 – grifo próprio)

Discutir a realidade brasileira apenas como local e conferir ao eurocentrismo o papel de “universal” é uma forma de nos afastarmos cada vez mais de nossos saberes, e nos aproximar da ideia da modernidade que defende a homogeneização do conhecimento, como observado no Paradigma do Conhecimento Universal (LANDER, 2005; DUSSEL, 2005).

Vale apontar que objeções aparecem em relação a tal fato, questionando a necessidade de explorar o Brasil como produtor de conhecimento relevante:

O mundo precisa saber dos latino-americanos. O mundo precisa saber dos brasileiros. Não é possível a gente conferir normalidade a uma série de estrangeiros cujas publicações... As pesquisas me soam pouco relevantes, tá? Eu estou trazendo à tona, que a chance de ser pouco relevante é conferida ao estrangeiro e não ao brasileiro muitas vezes. Você vai ver muito mais americano, inglês, francês nesses congressos, do que latino-americanos, brasileiros de um modo geral. Mas muitas vezes o caminho está aberto pra um grupo de pesquisadores estrangeiros, que não está aberto aos latino-americanos. [...]. Senão a gente vai continuar repetindo essa máxima de que “o consumidor é”. E “o consumidor é”, é porque a pesquisa foi feita nos Estados Unidos. Porque quando é feita no Brasil é assim “no contexto brasileiro, o consumidor é...”. Então a gente precisa sempre se explicar. (Entrevistado 1 – grifo próprio)

A gente não pode perder de vista que o Brasil é o Brasil né. O Brasil é um país gigantesco, com áreas incríveis e muito complexas e muito diversas, que precisam ser entendidas e precisam ser trabalhadas e ajudadas. E a gente tem um mercado enorme interno pra conhecimento né, a pensar em alunos e etc, professores, em universidades. Mas também como fenômeno, objeto de estudo e tal. [...]. É, valorizar mesmo, né. E olhar pra isso e ter isso como norte, assim. Isso me interessa cada vez mais assim (Entrevistado 2 – grifo próprio)

Permitir que pesquisas brasileiras sejam vistas como válidas para gerar conhecimento é cada vez mais necessário, segundo os entrevistados, pois se afasta da ideia de que outras realidades devem ser entendidas como “locais”, conforme argumenta o Paradigma do Conhecimento Universal (DUSSEL, 2005). No entanto, para que isso ocorra, é preciso entender que, para que essa pesquisa seja efetiva para a realidade brasileira, ela não pode ser pensada em “bases internacionais” em que o internacional é sinônimo de contexto eurocêntrico, e sim com bases teóricas que se aproximem do contexto latino-americano.

Tal aspecto é preocupante pois o “global” aqui se refere a uma lógica homogênea, em que o único idioma que é aceito é o inglês, em que os periódicos que entram nessa visão são majoritariamente funcionalistas, em que os artigos científicos de qualidade são publicados em *journals* de prestígio, e em que o que geralmente é publicado são artigos quantitativos e qualitativos dentro de uma tradição epistemológica positivista (ALCADIPANI, 2017). Esse “global” representa uma visão limitada sobre o que é conhecimento científico, e tem a intenção de propagar essa ideia tratando outras culturas, outros saberes, e outras lógicas de se produzir conhecimento, que são conhecidas como “locais”, como subalternas (MIGNOLO, 2000; ALCADIPANI, 2017):

Eu acho que você tem que ter no país pessoas que estão estudando, por exemplo, o que está acontecendo aqui, para a gente resolver os problemas nossos aqui, mas tem que tem uma cabeça internacional. Porque a ciência não é local, nunca é. A ciência é global, né. Sob o ponto de vista de ciência. Não existe ciência local. Conhecimento é global, conhecimento é da humanidade, certo? Então assim, eu acho importante você estudar a perspectiva local, mas a sua cabeça tem que estar global. Agora, eu acho também que nesse mix de pesquisadores do Brasil inteiro, é interessante você ter alguém que está pesquisando coisas que não necessariamente resolvem um problema local, mas você contribui para o conhecimento global. [...] Na verdade, você olha assim, você não vai resolver um problema local, mas o artigo é padrão internacional. Então você sobe a barra no sentido de pensar ciência etc. De alguma forma você está contribuindo com a questão local, entendeu? (Entrevistado 4 – grifo próprio)

Se você ficar restrito apenas ao seu âmbito geográfico, no sentido de pesquisa, não há fundamento nenhum. Você não constrói absolutamente nada, você não tem contribuição alguma. (Entrevistado 3 – grifo próprio)

Mas assim, pra mim é a parte mais importante da ciência seria isso. Ter uma noção de ciência global, ainda que você possa fazer aplicações locais do conhecimento que você gera globalmente. (Entrevistado 12 – grifo próprio)

Dentro do Paradigma do Conhecimento Universal, entendemos a globalização como uma narrativa da modernidade, o global e o moderno se referem a um contexto eurocêntrico de desenvolvimento, em que outras realidades são apagadas (MIGNOLO, 2011). Por isso, existe uma inquietação quanto a docentes brasileiros defenderem a ideia de um conhecimento “global”, pois reforça um conhecimento deslocado, deshistoricizado e despolitizado, ocultando todas as origens europeias intrínsecas na maioria das produções de conhecimento (MIGNOLO, 2013). Salienta-se que o conhecimento dito como “local” somente é localizado porque não está no Norte Global, que continuamente oculta a localização epistêmica de contextos e realidades (MIGNOLO, 2005).

Tratar o conhecimento fora dos centros como pontuais e irrelevantes reforça a influencia da ciência “global”, que não passa de uma ciência eurocêntrica aplicada aos “outros” que estão do lado de fora desse locus de enunciação (MIGNOLO, 2005), gerando assim um conhecimento homogêneo e cada vez mais descolado de realidades locais e que pouco resolve os problemas da América Latina, dado que tende a produzir apagões de conhecimentos locais relevantes (LANDER, 2005).

5 Discussão

O presente capítulo busca promover uma discussão a partir da análise apresentada anteriormente. Em termos do plano metodológico adotado para o estudo, tal discussão faz parte da fase de “problematização”, que possui como foco o diálogo reflexivo e a decodificação temática (SILVA, WANDERLEY, 2022).

O momento problematizador tem, entre seus objetivos, o retorno do pesquisador, junto com seus achados, à comunidade, a fim de debater de forma reflexiva os temas analisados. As sistematizações da investigação temática têm como intenção trazer a realidade local como o ponto de partida da pesquisa, sendo o trabalho participativo de análise crítica e a releitura coletiva o caminho para o desencadeamento de ações transformadoras (BRANDÃO *et al.*, 1981; SAUL, 2010).

Para a presente pesquisa, buscou-se levar os achados aos docentes que participaram da pesquisa de campo, para que pudessem fazer observações a respeito. Dentre os 12 entrevistados, seis responderam, e a maioria concordou com o que foi descrito na análise. Inclusive, conseguiram observar aspectos apontados na pesquisa que seriam próximos ao seu dia a dia. No entanto, um entrevistado questionou a análise, discordando que o fenômeno apresentado poderia ser caracterizado como um processo de colonização do ensino de marketing no Brasil. Para o entrevistado, a busca por aproximação de docentes brasileiros ao conhecimento de marketing dos EUA e da Europa é uma escolha consciente por perseguir o que haveria de melhor no mundo em relação à área.

Além disso, também se discutiu os achados com o Grupo de Estudos em Decolonialismo (GEDEC) - formado por docentes e doutorandos de diferentes estados do Brasil, todos com interesses de pesquisa relacionados à tradição decolonial - em uma reunião específica para tanto. Durante a conversa, os membros do grupo alegaram se enxergar, de uma forma ou de outra, em alguma situação descrita na análise, e comentaram sobre casos e impressões particulares. Novas interpretações sobre os dados também foram feitas, desvendando outros aspectos

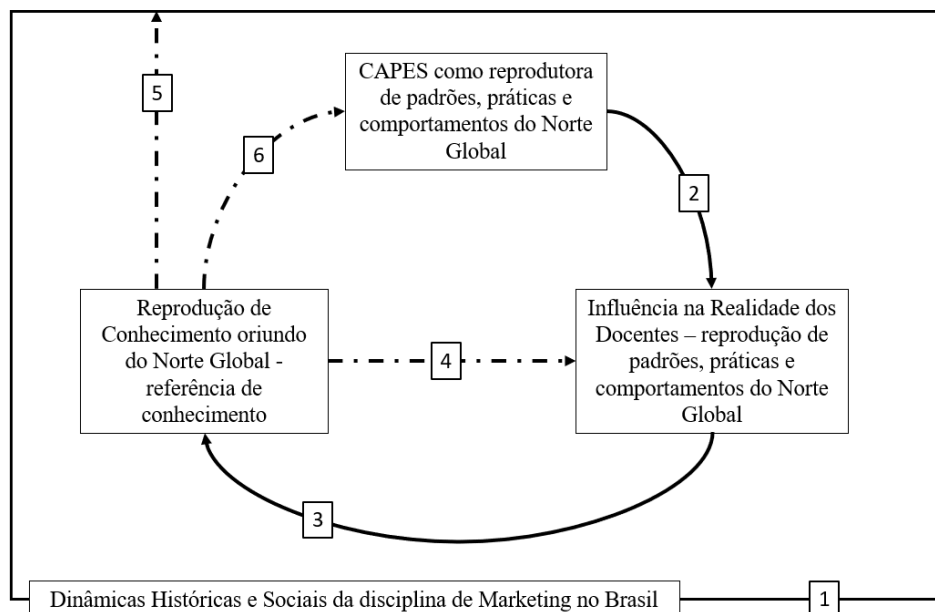
relacionados à colonialidade estudada, além de propostas para buscar alternativas à situação apresentada.

A escolha por apresentar os dados para ambos os grupos se deu por dois principais motivos: primeiro, pela possibilidade de realização de um debate com mais de um membro da comunidade estudada, de forma a promover a oportunidade de trocas e interações com mais visões sobre a análise e possíveis propostas de ação em cima das questões levantadas; e segundo, por seus integrantes também representarem a comunidade sobre a qual o estudo foi realizado, havendo, assim, uma devolução de conhecimento a tal meio, de forma que a pesquisa não se caracterize por seguir uma lógica plenamente extrativista (SILVA, SAUERBRONN, THIOLENT, 2021).

Segundo Bosco Pinto (2014, p. 128), o momento da problematização de uma pesquisa que segue a análise temática é um em que a própria comunidade se torna um “fator de transformação social, por meio de sua ação crítica sobre a realidade em que está vivendo”. A descodificação é, portanto, uma análise crítica da situação codificada, cujo intuito é a elaboração de propostas de ação que atendam suas necessidades, seus interesses e suas experiências. Os conhecimentos que foram produzidos junto ao fluxo da pesquisa têm por finalidade o direcionamento para diversas soluções que seriam um caminho para enfrentar os problemas encontrados. Não obstante, junto desse caminho de conhecimento, poderá haver o encontro de novas questões e problemáticas que irão demandar pesquisas futuras, retroalimentando esse processo de descobertas (SAUL, SAUL, 2017).

A partir da análise de dados, e após receber retornos a seu respeito por parte dos docentes entrevistados e do grupo decolonial, entendeu-se que havia uma relação entre determinadas ocorrências, que são representadas aqui no Quadro 3, a seguir, e serão explicadas com mais detalhes na sequência.

Quadro 3 – Esquema representativo da colonialidade no ensino de marketing



Fonte: autoria própria

Contorno 1 - Dinâmicas Históricas e Sociais da Disciplina de Marketing no Brasil

Conforme indica o **contorno 1**, entende-se que todas as dinâmicas históricas e sociais da disciplina de Marketing permeiam e servem como base para todo o contexto atual no qual o ensino no Brasil está inserido, pois, desde o início da disciplina, a colonialidade se faz presente. Geralmente, o passado ancestral pode ser entendido como um local de reivindicação - ou seja, embora atualmente decisões sejam feitas de uma forma, o passado indica um caminho de mudança (RUFINO, 2019). No entanto, no caso do ensino de marketing, não existe esse passado junto a uma expectativa de retorno, uma vez que não existe história “de marketing” no Brasil antes do marketing se estabelecer com suas caracterizações vindas dos EUA (COBRA, 2002).

A consideração, portanto, é de que o que era feito no Brasil não possuía características próprias dentro da prática do marketing trazida dos EUA (MERABET *et al.*, 2020). Com isso, a história do marketing somente narra a sua própria caminhada a partir do seu lado modernista, cujas bases são eurocêntricas. No entanto, junto à modernidade, sabe-se que há a colonialidade (ESCOBAR, 2003), e, para conseguir entender esse lado colonialista, é preciso adotar uma perspectiva decolonial.

A atividade de marketing foi importada do Norte Global, e até os dias de hoje percebe-se que essa é a nossa referência, desconsiderando propriedades históricas, trocas assimétricas e efeitos ideológicos (FARIA, 2015). Devido a isso, o Norte Global continua exercendo controle sobre toda a cadeia de fatores que regem o ensino da disciplina no Brasil, sem questionamentos, pois “sempre foi assim”. Inclusive, nem o estrangeirismo presente no nome da disciplina foi adaptado à realidade e a linguagem brasileira, o que somente reforça a colonialidade da disciplina localmente. Essas dinâmicas refletem uma condição histórica e social de toda a área de Administração no Brasil, que se pautou por seguir referências do Norte Global (ROSA, ALCADIPANI, 2013).

Além disso, vale destacar que um certo elitismo social fez parte do passado do marketing, no início da disciplina. A elite local tinha a intenção de se afastar do passado colonial de dominação e de uma economia agrícola, se aproximando da possibilidade de um projeto que entendiam como desenvolvimentista e industrializante, e viu no marketing estadunidense uma oportunidade para tanto. Dessa forma, a introdução do estudo de marketing no Brasil teve, por trás, o interesse da elite local em se aproximar a uma sociedade de mercado, a fim de alcançar o seu desenvolvimento (mas, nem tanto da sociedade brasileira como um todo) (BOSCHI, BARROS, SAUERBRONN, 2016).

Como resultado, entendeu-se que o melhor jeito de conseguir adentrar nesse mercado era adotando um marketing cujas bases capitalistas lhe eram favoráveis, e não questionando ou resistindo à implementação de um modelo de dominação ideológica a partir da educação em Administração. Permitiu-se, assim, que a disciplina de marketing se tornasse uma das principais áreas de estudo nas escolas de administração brasileiras (BOSCHI, BARROS, SAUERBRONN, 2016).

Desde então, percebe-se que esses aspectos elitistas ainda se mantêm inseridos em marketing (STREHLAU, ROSSI, 2015), de forma que seus agentes e atores se tornam cúmplices da dominação eurocêntrica que ocorre. Salienta-se ainda que, para uma parcela dos docentes entrevistados, a manutenção do ciclo de colonialidade em marketing independe da CAPES, pois tais acadêmicos seguiriam em tal processo de colonização mesmo se isto não fosse promovido pela agência. Protege-se, então, a vontade da elite brasileira, na qual o objetivo é seguir um caminho unilinear de “desenvolvimento”, no qual o fim corresponde a ser igual ao Norte Global. É possível observar que alguns desses docentes entrevistados se

formaram ou trabalham em instituições tidas como de “elite” do Brasil, o que pode fortalecer uma vontade de “deixar as coisas como estão”, sustentando uma posição de convivência com a colonialidade presente no ensino de marketing.

Seta 2 - CAPES como reprodutora do Norte Global – Influência na Realidade dos Docentes

A partir dessas dinâmicas presentes na disciplina, que são um reflexo inclusive da área de Administração no Brasil, é natural entender que a CAPES também passou a reproduzir padrões, práticas e comportamentos desse locus hegemônico. A partir das escolhas que a agência faz, foram perpetuadas perspectivas advindas do Norte Global no ensino de pós-graduação no Brasil, influenciando, em especial, a disciplina de marketing no país. Como a agência possui influência sobre todos os programas de pós-graduação nacionais, influencia consequentemente os seus docentes. Por isso, essa relação é apresentada a partir da **seta 2** no Quadro 3.

Dado que a CAPES adotou políticas que reproduziam ontologias do Norte Global, em consequência, docentes internalizaram que deveriam seguir as mesmas orientações, reforçando, assim, a colonialidade do Ser. Esses efeitos ajudaram a fazer com que diversas subjetividades fossem repetidamente negadas dentro da modernidade, afastando qualquer intenção de ruptura junto à colonialidade presente no ensino de marketing. Esses aspectos miméticos do Norte Global também ajudaram a impedir diversos docentes de um pensamento mais crítico sobre as exigências que são cobradas deles. Ainda que percebam que algumas demandas pareçam ser demasiadas, em diversos momentos, isso não é associado a características da colonialidade. Com isso, é gerado nesses docentes uma vontade de ser como os colonizadores, motivando uma reprodução de padrões, práticas e comportamentos do Norte Global.

Tais questões sustentam a ideia de que houve uma autocolonização “que deu certo”, pois, se tornar o mais parecido possível com Norte Global se configura como o meio mais fácil de atender as demandas pedidas pelas instituições. Mesmo que alguns docentes entendam que processos e exigências da CAPES se configuram como “injustas”, seguem supervalorizando o estrangeiro, dado que perpetuam a dominância da língua inglesa em sala de aula e em suas pesquisas, o desejo de ter a mesma carga de trabalho do Norte Global e fomentam relações com o Norte Global,

pois não enxergam opções de como sair desse ciclo, ainda que se esforcem em gerar pequenas frechas de questionamentos.

Seta 3 - Influência na Realidade dos Docentes – Reprodução de Conhecimento do Norte Global

A **seta 3** parte da discussão sobre (auto)colonização do Ser dos docentes brasileiros de marketing para mostrar como que tais acadêmicos passaram a acreditar que as epistemologias vindas do Norte Global também seriam as mais válidas de serem reproduzidas, perpetuando ainda mais a colonialidade da disciplina no país. O engajamento em saberes alinhados à episteme do centro é derivado da colonialidade do Ser, pois tem relação direta com a colonialidade do Saber. É comum que docentes brasileiros considerem que o que é produzido no Brasil seja “insuficiente” para atender a padrões, práticas e comportamentos do Norte Global.

Dado que os docentes entendem que devem se aproximar ontologicamente do Norte Global (pois são estes os sinais que a Capes lhes indica), é natural que toda a sua referência acadêmica siga por esse caminho também; afinal, para ser como eles, é preciso saber o que eles sabem. Com isso, a reprodução de conhecimento do Norte Global institucionaliza o conhecimento orientado pela modernidade (IBARRA-COLADO, 2006). Ou seja, a maioria do que é pesquisado e o que é considerado científico se insere dentro de uma lógica eurocêntrica, reforçando, assim, uma colonialidade epistêmica, por meio da qual pouco é adaptado a partir de realidades outras que não aquelas oriundas de contextos hegemônicos e pouco é, de fato, considerado científico fora desses contextos (ABDALLA, FARIA, 2017).

Assim, o Norte Global se mantém como uma referência de conhecimento de marketing no Brasil, visto a partir das escolhas bibliográficas dos professores, do uso das literaturas “clássicas” sem uma maior análise crítica de questionamento sobre esses textos, e da forma como o Brasil é considerado somente um “contexto” dentro de uma base teórica eurocêntrica. Isso faz com que as referências do Norte Global se tornem “naturalizadas”, ajudando a reforçar uma condição equivocada de “neutralidade” científica, que sustenta uma geopolítica do conhecimento (LANDER, 2005).

Consequentemente, a autoimposição de uma colonialidade epistêmica se mostra presente, pois busca-se pensar como o grupo dominante, utilizar as suas narrativas, e reproduzir suas crenças e subjetividades (QUIJANO, 2007). Não somente, tais questões também fazem com que alguns pesquisadores cheguem a desacreditar na importância e relevância de suas próprias pesquisas, principalmente as publicadas nacionalmente.

Seta 4 - Reprodução de Conhecimento do Norte Global - Influência na Realidade dos Docentes

A partir disso, é possível observar a **seta 4**, na qual se fecha um ciclo entre a reprodução de conhecimento oriundo do Norte Global e a Influência na Realidade dos docentes. Esta seta aparece pontilhada pois não é uma influência direta, como o Ser exerce no Saber; essa influência ocorre mais na intenção de reforçar o pensamento que os docentes e discentes adquirem a partir da colonialidade presente nos aspectos epistêmicos do dia a dia.

O fato de se privilegiar artigos, livros, planos de ensino, “journals” entre outros meios de conhecimento do Norte Global faz com que essa influência no Ser dos docentes ganhe sentido. Isso ocorre pois reafirma-se constantemente que o “melhor” conhecimento vem do que é feito no Norte Global, e, a partir disso, traz-se a ideia de que, para Ser como eles, o primeiro passo é reproduzir os assuntos nos quais eles estão trabalhando, escrever como eles, publicar como eles, e procurar frequentemente a validação deles, ou seja, Saber como eles.

Seta 5 - Reprodução de Conhecimento Oriundo do Norte Global – Dinâmicas Históricas e Sociais do Ensino de Marketing no Brasil

A reprodução de conhecimento oriundo do Norte Global também fecha um ciclo - porém não de forma direta, por isso a **seta 5** é pontilhada no Quadro 3 – pois se relaciona com as dinâmicas históricas e sociais da disciplina de marketing no Brasil. A colonialidade do Saber não permite que se rompa com a modernidade; a história e os contextos sociais seguem sendo contados e percebidos a partir de um viés eurocêntrico, mascarando aspectos colonialistas ligados à disciplina. Com a base histórica e social se mantendo inquestionada, esconde-se as frechas que abrem possibilidades para uma diversidade de formas e ideias alinhada à realidade do Sul Global.

Não somente, os aspectos sociais relacionados à colonialidade do Saber reforçam e mantêm o elitismo dentro da academia. As universidades com mais recursos financeiros possuem mais possibilidades de ter proximidade ao Norte Global, principalmente a partir de aspectos epistêmicos, como publicações e idas a congressos (especialmente os maiores, que tendem a ser mais caros), por exemplo. Isso faz com que tais instituições e os seus docentes ganhem mais “méritos”, mantendo assim um status de “elite” acadêmica, que reforça essa estrutura social de cumplicidade ao que já está sendo feito.

Seta 6 - Reprodução de Conhecimento Oriundo do Norte Global – CAPES como reprodutora de padrões, práticas e comportamentos do Norte Global

Conforme indica a **seta 6**, a reprodução de conhecimento do Norte Global também tem impacto sobre o fato de a CAPES reproduzir aspectos relacionados ao Norte Global, porém, essa influência não possui uma relação direta, por isso o pontilhado da seta. Entende-se que os docentes, a partir da colonialidade do Saber, reforçam as estruturas da CAPES. Isso ocorre, pois, esses acadêmicos passam por um processo de autocolonização, tanto ontológico como epistêmico, e devido a isso se engajam em usar bibliografias que são do Norte Global, em usar planos de ensino que se assemelham aos de instituições eurocêntricas, além de haver um esforço em publicações de nível A1, ou em revistas internacionais.

Com isso, a colonialidade do Saber desses docentes mantém a CAPES como reprodutora do Norte Global, pois reforça uma lógica de que o conhecimento atual é suficiente, dificultando que a agência perceba a necessidade de buscar pluralidades de pensamentos. Para além disso, essas informações, que são adquiridas em torno da episteme alinhada ao centro, fazem a CAPES entender que suas cobranças e seus critérios vão em linha com um possível desejo desses docentes de se espelharem aos seus pares de instituições eurocêntricas, ainda que, por parte de alguns deles, isso não se configure como uma escolha, e sim como uma obrigatoriedade. E, com isso, ocorre uma retroalimentação do sistema, no qual o Saber contribui com uma sensação de assertividade às exigências da instituição.

Adicionalmente, é preciso salientar que Ser e Saber são indissociáveis, e, no presente estudo, a colonialidade ontológica possui uma influência direta na colonialidade epistêmica. Devido a isso, a reprodução de padrões, práticas e comportamentos do Norte Global também acaba exercendo influência sobre a CAPES, mantendo na agência a reprodução de aspectos ligados ao Norte Global. Conforme Mignolo (2006) afirma, conhecimento e sabedoria não são separados de identidade, que também é um local onde o conhecimento está inserido, e sabendo que a identidade é uma parte inerente de quem as pessoas são, a colonialidade do Saber também projeta a colonialidade do Ser.

Salienta-se que, ainda que colonialidade do Saber não assuma uma influência direta sobre os quadros que fazem parte do sistema, reforça e mantém a colonialidade do Ser em diferentes aspectos, pois são inseparáveis. Não obstante, esse fluxo ocorre de maneira cíclica devido ao fato de sempre haver um regresso ao estado precedente, ou seja, uma etapa acaba sempre dando validação à próxima, reforçando esse retorno ao Norte Global, colocando a colonialidade do Ser e a colonialidade do Saber sempre em sintonia e alinhamento com a modernidade (DUSSEL, 2005).

5.1. Proposta de ação

Como o próprio método de investigação temática indica, e a perspectiva decolonial exige, é importante apontar um caminho de proposta de ação a partir do quadro exposto, com o intuito de gerar uma transformação social (BOSCO PINTO, *et al.*, 2014). Um caminho nesse sentido seria a adoção de uma pedagogia decolonial em marketing. As formas decoloniais de conhecimento, não somente como um sentido instrumentalista, e nem limitado a espaços voltados à educação, estende-se como uma metodologia imprescindível dentro e para as lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas de libertação, sendo uma parte integrante de resistências e oposições (FREIRE, 1990; WALSH, 2017). Afinal, a construção do conhecimento deveria ocorrer em diálogo com realidades educacionais diversas, e de movimentos sociais e políticos que se constituem como um pensar/fazer/ser/sentir de forma distinta à retórica da modernidade, e não apenas dentro do ambiente acadêmico (PEÑUELA, 2009; WALSH, 2009; CANDAU, 2014; WALSH, OLIVEIRA, CANDAU, 2018).

A pedagogia, a partir dessa proposta, pode ser entendida como práticas e estratégias que se encaixam em um contexto de resistência e oposição, por meio das quais, dentro de um contexto crítico, torna-se parte integrante da luta. É dentro desse aspecto de transgressão que o pedagógico e o decolonial trabalham em unidade (WALSH, 2017). Tirar o marketing das paredes da academia, a partir de uma tradição oral que ocorre paralela a uma memória coletiva passada (WALSH, 2017), e ampliá-lo a contextos políticos, contextos sociais e contextos existenciais pode levar a possibilidades emancipatórias e insurgentes (FREIRE, 1968).

Um dos caminhos importantes para tal êxito, também ligado à pedagogia decolonial, é a interculturalidade crítica. Quando duas culturas são tidas como distintas, isso é visto dentro de um contexto de modernidade como um “problema”. Para resolver tal suposta incongruência, culturas vistas como “menos desenvolvidas” são incentivadas (ou forçadas) a se aproximar daquelas “mais desenvolvidas”, a fim de se desenvolverem. Pode-se chamar essa interculturalidade de interculturalismo europeu ou funcional, que opera para manter o neoliberalismo e o desenvolvimento cultural em linha com os interesses do mercado (WALSH, 2009).

A interculturalidade crítica se contrapõe à interculturalidade funcional, e defende que a diversidade não deve ser apresentada como problema, e sim como riqueza. Tal conduta se propõe a atuar diretamente no problema estrutural-colonial-racial e a sua ligação ao capitalismo de mercado, com a pretensão de intervir e atuar sobre a matriz da colonialidade – colonialidade do poder, do saber e do ser – promovendo um giro epistêmico capaz de produzir outras formas de conhecimento e novas compreensões do mundo (WALSH, 2009).

A decolonialidade e a interculturalidade crítica são projetos e verbalidades que se entrelaçam, colocando-se como apostas e proposições ativas de processos e projetos políticos, econômicos e sociais que sugerem uma ação e um movimento contínuo na direção de fissuras na modernidade, com a proposta de defender um pensar outro (MIGNOLO, WALSH, 2018). Uma vez que a interculturalidade crítica, principalmente dentro da educação, engaja-se num processo permanente e ativo de negociação em que a diferença não deve desaparecer, as diferenças socioculturais, ancestrais, políticas, linguísticas, existenciais entre outras são afirmadas em termos coletivos, e entendidas como uma contribuição para a criação

de novas compreensões, práticas, saberes e colaborações (MIGNOLO, WALSH, 2018).

A partir disso, ocorre um desafio à ideia de “universidade”, como a conhecemos, pois a interculturalidade crítica se coloca como uma alternativa, rearticulando a subalternização de saberes em escala global (MIGNOLO, 2003; OLIVEIRA, CANDAU, 2010, WALSH, 2001). Não obstante, Walsh (2010) argumenta sobre a necessidade de existir outros espaços, fora o educacional, que deveriam reconhecer e expressar a diversidade cultural, com a intenção de promover a interculturalidade, mas a autora entende que o espaço educacional tem um alto potencial para impactar pessoas, sociedades e comunidades em grande escala, e, por isso, torna-se tão relevante.

A educação intercultural possui diversas especificidades e aplicações (FLEURI, 2014), e pode, inclusive, ser adotado em marketing. Nesse caso, pode ser utilizada para chamar atenção ao otimismo e o positivismo de práticas e ideias de marketing que mantêm uma ideologia neoliberal dominante, o que acaba por manter e reforçar o contexto histórico da disciplina de marketing no Brasil. Evidencia-se a urgência de desenvolver outras perspectivas de saber e de ser que busquem desconstruir a lógica do mercado e da hegemonia capitalista e se engajem em uma construção de relações participativas e democráticas, alicerçadas na justiça social, além de serem coerentes com o conjunto de interesses da humanidade e com a autonomia de grupos socioculturais (FLEURI, 2014). Um comprometimento com o pensamento de fronteira ajuda a colocar em xeque a ideia moderna de uma cultura única e universal, e auxilia o emergir de diferentes sujeitos e diferentes formas de ser-agir-pensar-agir (MIGNOLO, 2003; OLIVEIRA, CANDAU, 2010, WALSH, 2001).

Além disso, é determinante que o ensino e a educação – principalmente, dentro de marketing – vá a um local de leitura crítica do mundo, e se esforce em transgredir todos os aspectos coloniais, tornando-se, assim, parte integrante das lutas sociais e um elo definitivo entre o ensino, o pedagógico e o decolonial (FREIRE, 1992; WALSH, 2017; FILHO, IPIRANGA, FARIA, 2017). As leituras críticas em marketing no Brasil, hoje, reconhecem as desigualdades, lutas sociais, e outras epistemologias, porém, há poucos esforços dessa natureza que permitam se buscar uma construção conjunta de saberes (BOSCHI, BARROS, SAUERBRONN, 2016).

O fato de as Ciências Sociais, em geral, e a Administração e o Marketing, em particular, estarem tomadas pelos conhecimentos que foram gerados nesse espaço de poder moderno/colonialista (CASTRO-GÓMEZ, 2005; FARIA, HEMAIS, 2017; HEMAIS, 2019), não tendo expansivamente realizado uma ruptura ontológica ou epistemológica, as fazem permanecer sendo um aparelho ideológico eurocêntrico. A partir de tal condição, a tendência é que se vá perpetuando uma forma de pensar e agir que não ajuda a resolver em definitivo as questões, as realidades e os problemas do Sul Global (IBARRA-COLADO, 2006).

Devido a isso, são feitas algumas propostas práticas para marketing no Brasil, a fim de resolver a problematização descrita no presente capítulo, e que estão alinhadas à pedagogia decolonial e a interculturalidade crítica. São elas:

- Buscar uma aproximação maior entre pesquisas e docentes do Sul Global: tal proposta tem como intuito incentivar o ensino de marketing no Brasil a se alinhar a realidades próximas e que possuem mais similaridades, tanto cultural, quanto social e economicamente;
- Buscar uma aproximação do marketing a movimentos sociais: a partir dessa aproximação, seria possível aprender outras formas de entender o marketing, e ir além, relacionando-o a aspectos políticos que fogem à lógica neoliberal. O trabalho de Betanho e Eid (2007) serve de exemplo aqui, pois analisam como o MST busca legitimar o seu movimento junto à sociedade mais ampla ao oferecer produtos de seus assentamentos a diversos públicos;
- Integrar ao currículo de marketing saberes de diversas origens – e não somente os de bases eurocêntricas: um caminho nesse sentido seria criar disciplinas que ofereçam em seu conteúdo programático diversas leituras que sejam críticas e do Sul Global, além de integrarem conhecimentos advindos de movimentos sociais. Na PUC-Rio, no Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas, é oferecida uma eletiva da área de marketing intitulada Pós-Colonialismo e Decolonialismo que segue tais recomendações, e que poderia servir de exemplo para outras se inspirarem;

- Buscar rever exigências demandadas pela CAPES aos programas de pós-graduação, a fim de prevalecer um olhar nacional sobre o que a agência deve cobrar de seus docentes e instituições de ensino brasileiras: para que tal aspecto obtenha sucesso, é necessário que ocorra um engajamento em levar docentes e pesquisadores de linha crítica para dentro da CAPES. Além disso, vale ressaltar que diversos docentes já conseguiram observar e desenvolver frechas que fornecem pequenos espaços de resistência junto à colonialidade presente no ensino de marketing, e essas brechas poderiam funcionar como um caminho junto à CAPES, indicando que existem pontos de discordância às suas exigências;

Vale destacar que as propostas de ação sugeridas anteriormente são apenas um começo, mas que suas implementações seriam importantes para buscar um ensino de marketing que se encaminha para a transgressão de aspectos colonialistas.

6 Conclusão

O marketing produzido nas escolas de negócios no Brasil passou por um processo colonialista desde a sua importação do Norte Global (BOSCHI, BARROS, SAUERBROWN, 2016). Para que essa colonialidade seja percebida pelos agentes que fazem parte do marketing, é necessário que os campos diversos e plurais da Administração do Sul Global se unam para enfrentar o desafio da importação acrítica de modelos de gestão universalistas, que buscam uma educação "civilizatória", com o objetivo de ocultar ações de dominação geopolítica (ABDALLA, 2014; ABDALLA, FARIA, 2015).

Para abordar esse problema, é crucial discutir não apenas o escopo do marketing, mas também o ensino da disciplina - um tópico que é majoritariamente negligenciado no Brasil (MERABET *et al.*, 2020). Em geral, a literatura de marketing pouco explora questões críticas relacionadas ao ensino da disciplina, o que acaba por silenciar discussões sobre a colonialidade presente nessa realidade. Por conta disso, a utilização da perspectiva decolonial como base epistemológica ganha relevância, pois tal conduta se engaja em apresentar uma nova perspectiva a partir dos silenciamentos e reproduções provocados pelo Norte Global.

Nesse sentido, o presente trabalho buscou contribuir com tal discussão ao utilizar a perspectiva decolonial em marketing, e, assim, trazer à luz questões relacionadas à colonialidade da disciplina no Brasil que são pouco discutidas pela literatura da área. Ainda que discussões sobre decolonialismo ainda sejam pouco debatidas em marketing, esforços nessa linha estão sendo empreendidos, tais como: a existência de um grupo de estudos, o GEDEC, dedicado ao tema; a criação de um fórum decolonial da Revista Interdisciplinar de Marketing (RIMAR); a oferta de um tema, o Abordagens Críticas e Emancipatórios em Marketing, para receber pesquisas com viés mais crítico junto à Anpad; além da publicação de artigos dessa natureza em revistas nacionais e internacionais de renome (RODRIGUES, HEMAIS, 2020; HEMAIS, PESSÔA, BARROS, 2022). Entende-se que há uma

necessidade de mudança na epistemologia dominante da área, de forma que se aceite maior pluralidade de visões sobre fenômenos associados a marketing.

Dentro dessa lógica, discussões sobre, por exemplo, racismo, que, eventualmente, é debatido em marketing (SILVA, BRITO, 2017; LEITE, BATISTA, 2019), poderiam passar a ter como referência autores brasileiros, tais como Lélia Gonzalez (1982, 2022) e Abdias Nascimento (1978), cujas epistemologias diferem daquelas de origem estadunidense ou europeia que tratam do assunto, mas que seriam mais adequadas para tratar de tal fenômeno localmente. Destaca-se também as pesquisas que falam sobre sustentabilidade em marketing (CRUVINEL *et al.*, 2020), mas que pouco olham para nossos autores, especialmente os de origem indígena (KRENAK, 2020), que poderiam articular tal discussão com a realidade brasileira de maneira mais adequada. Além da possibilidade de compreender conceitos do marketing a partir de movimentos sociais brasileiros, como, por exemplo, o entendimento de cooperações e mercados a partir do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) (SILVA, 2020).

6.1.

Contribuições teóricas e metodológicas

O presente trabalho se dedicou a desenvolver um esquema que representa o processo de como a colonialidade na disciplina de marketing ocorre, indicando o seu ciclo contínuo, que envolve diferentes atores, entre eles a Capes e os docentes de marketing, e suas relações diretas e indiretas. Tal processo reforça a forma como as diferentes colonialidades – do Poder, do Saber e do Ser - mantêm-se resistentes dentro do ensino de marketing no Brasil (especialmente, as últimas duas), tanto a partir de aspectos estruturais, como de aspectos pessoais.

A partir do quadro defendido pelo trabalho, é possível perceber como o ensino de marketing foi inserido dentro de uma lógica hegemônica. Assim, qualquer vontade de saída ou rompimento com esse sistema que docentes possam buscar é dificultado, gerando sentimentos de incerteza quanto a um futuro profissional, levando-os ao entendimento de que “não há alternativas”, portanto precisam “jogar o jogo”. Especialmente para os acadêmicos que estão inseridos na academia de marketing há mais tempo, o sistema mostra-se traiçoeiro, pois passa a naturalizar a colonialidade, a ponto de não ser mais tão percebida. Acaba-se, então, incorporando

práticas colonialistas no seu dia a dia, até chegando ao ponto de se tornarem verdades, convicções.

Por isso, um dos principais pontos do presente trabalho foi trazer uma tentativa de desalienação. A partir da pesquisa, foi possível defender a ideia, junto aos agentes do ensino de marketing, que a colonialidade não somente está presente como, em diversos momentos, apaga subjetividades, com o intuito de desalinhar vontades pessoais e transformações efetivas na realidade do próprio e do seu entorno.

Não obstante, tal esquema também ajuda a visualizar os caminhos pelos quais a colonialidade vai se fazendo mais presente no ensino de marketing no Brasil, mostrando como os diferentes agentes e atores se relacionam junto a essa colonialidade. Com suporte nisso, vai-se clareando ideias para possibilidades de transgressões e insurgências, possibilitando a ocorrência de oportunidades de espaços para utilização de novos tipos de pedagogias e ensinos, trazendo possibilidades de práticas alinhadas com a resolução de questões pertinentes ao Sul Global.

Para mais, a realização da pesquisa também proporcionou uma conexão mais aprofundada entre a decolonialidade, a investigação temática e o marketing, abrindo o campo de possibilidades metodológicas dentro de uma área que foca bastante nos efeitos das imposições do mercado, a partir da ênfase na transformação social e na pesquisa colaborativa.

Além disso, a teoria decolonial em marketing propõe uma reflexão sobre as narrativas e práticas da disciplina, questionando e desafiando as formas estabelecidas de construção de conhecimento e abrindo o diálogo para o questionamento, por exemplo, do entendimento de consumidores, do desenvolvimento de produtos, serviços e campanhas de marketing, entre outros aspectos. A decolonialidade em marketing visa promover uma compreensão mais justa e equilibrada das diversas culturas e modos de vida, buscando expandir um diálogo intercultural e uma prática mais ética e inclusiva no marketing.

Ademais, também busca-se defender a epistemologia decolonial como ela realmente se propõe a ser feita. Tal questão ganha destaque devido a artigos que foram recentemente publicados em grandes “journals” e em páginas de instituições do Norte Global, e que foram escritos a partir de autores que estão dentro do contexto hegemônico (ECKHARDT, 2022; AACSB, 2023). A presente pesquisa se

preocupa que o termo “decolonial” não seja mais um dos que foram corrompidos pela lógica neoliberal e aproveitado junto a uma captura pelo capital. A teoria decolonial é importante para questionar silenciamentos e lógicas epistêmicas e ontológicas que incidem na vida de quem está no Sul Global. Esvaziar o termo é mais uma forma de “deixar as coisas como estão” e adiar uma transgressão de domínio que até hoje reproduz padrões de poder desiguais e hierarquizadas, sempre visando o privilégio de países que controlam essa ordem hegemônica.

6.2.

Sugestões para pesquisas futuras

Embora o presente estudo tenha avançado em algumas frentes, em busca de um entendimento maior a respeito da forma como a colonialidade se faz presente em marketing no Brasil, é *uma* contribuição nesse sentido, de forma que diversas outras questões se fazem necessárias serem pesquisadas. Assim, sugestões para pesquisas futuras são feitas, a fim de se incentivar outros estudos a serem desenvolvidos dentro da temática aqui abordada.

Um maior aprofundamento sobre as possibilidades de uma pedagogia decolonial em marketing se faz necessário, pois é preciso olhar com mais atenção para a atribuição de ensinar, que é essencial ao profissional de marketing que atua em cursos de pós-graduação no Brasil. Para isso, é importante que novas ênfases sejam dadas a esse processo de ensino, que tenham a possibilidade de insurgências e frechas junto à colonialidade, promovendo práticas emancipatórias e se aproximando a movimentos sociais.

Durante o recolhimento dos dados sobre as bibliografias descritas nos programas de disciplinas de pós-graduação em marketing, percebeu-se que há uma minoria de mulheres, cujos trabalhos são sugeridos como leituras, frente aos homens. Sugere-se, então, que pesquisas futuras busquem trazer luz a respeito da interação entre gênero e colonialidade dentro das bibliografias de marketing.

Não obstante, aspectos relacionados a raça também se fazem necessários; olhar a racialização no ensino de marketing é importante para o compromisso em ter uma academia menos racista (FRANCIS, 2022), além de estar alinhado à teoria decolonial e a intenção de superar as três colonialidades, as quais são baseadas na construção de raça. Tal sugestão vai em linha com questionamentos nos quais entende-se que as práticas e instituições de marketing exercem um papel ativo e de

liderança no aprimoramento da ideologia racista e no apoio a criação de vantagens brancas e desapropriação negra, que persistem até hoje (FRANCIS, 2022).

Ademais, indica-se que futuras pesquisas analisem os processos de edição de periódicos e para os próprios editores das revistas acadêmicas em marketing, buscando entender como é (ou se há) a pluralidade nesses espaços e as suas estruturas. Tal aspecto é importante pois seria possível que houvesse uma cobrança, por parte dos docentes juntos às editoras, por um corpo editorial mais plural. Tal questão pode se configurar como uma possibilidade de abertura de espaços para trabalhos que constantemente não são compreendidos por uma grande maioria da comunidade acadêmica, como, por exemplo, os trabalhos que utilizam a teoria decolonial.

Sugere-se, também, analisar com mais ênfase a CAPES, buscando entender os “porquês” das exigências que a agência demanda, como se dá a estrutura dentro da agência, como são feitas suas indicações e como são escolhidos seus representantes. Vale ressaltar que a CAPES é uma instituição, mas que ela também é preenchida com a rede de pesquisadores que trabalham no Brasil. Por isso, a CAPES também são os docentes. Por conta de tal aspecto, vale uma pesquisa com mais profundidade com o intuito de entender como o relacionamento entre docentes e a instituição ocorre, como são essas trocas, e se elas estão sendo efetivas, além de também buscar entender aspectos relacionados a teoria e pedagogia decolonial, como a pluralidade dentro da instituição e interação junto a movimentos sociais que falam sobre educação.

Referências bibliográficas

ABDALLA, M. M.; FARIA, A. Em defesa da opção decolonial em administração/gestão. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 15, n. 4, p. 914-929, 2017.

ACHUGAR, M. Comprender prácticas discursivas racistas desde el Sur Global: (re) ajustando el poder y la construcción de significado. **Critical Discourse Studies**, v. 18, n. 1, p. 76-108, 2021.

ADAMS, G.; ESTRADA-VILLALTA, S.; ORDÓÑEZ, L. The modernity/coloniality of being: hegemonic psychology as intercultural relations. **International Journal of Intercultural Relations**, v. 62, p. 13-22, 2018.

AHMED, Y. Political discourse analysis: a decolonial approach. **Critical Discourse Studies**, v. 18, n. 1, p. 139-155, 2021.

AJZENTAL, A. **Uma história do pensamento em marketing**. 272f. Tese (Doutorado em Administração de Empresas) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2008.

AKTOUF, O. Ensino de administração: por uma pedagogia para mudança. In: **Organização & Sociedade**, v. 12, n. 35, 151-159, out./dez.2005.

ALCADIPANI, R. Periódicos brasileiros em inglês: a mímica do publish or perish "global". **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 57, n. 4, p. 405-411, jul./ago. 2017.

_____. Reclaiming sociological reduction: Analysing the circulation of management education in the periphery. **Management Learning**, v. 48, n. 5, p. 535-551. 2017. <https://doi.org/10.1177/1350507617710321>

_____.; CALDAS, M. Americanizing Brazilian management. **Critical perspectives on International Management**, v. 8, n. 1, p. 37-55, 2012.

_____.; ROSA, A. R. From global management to glocal management: latin american perspectives as a counter-dominant management epistemology. **Canadian Journal of Administrative Sciences**, v. 28, p. 453-466, 2011.

ALMEIDA, J.; MIGLIEVICH-RIBEIRO, A.; GOMES, H. T. **Crítica pós-colonial**. Rio de Janeiro. Letras: v. 7, 2013.

ALVESSON, M.; WILLMOTT, H. **Making sense of management: a critical analysis**. London: Sage, 1993.

ANDERSON, D. The consumer and the agricultural adjustment administration. **Journal of Marketing**, v. 1, n. 1, p. 3-12, July 1936.

ANGHIE, A. Imperialism, sovereignty and the making of international law. New York: **Cambridge University Press**, 2004.

ARNDT, J. How broad should the marketing concept be? Should it be developed into a fullfledged behavioral science? **Journal of Marketing**, v. 42, n. 1, p. 101-103, Jan. 1978.

_____. On making marketing science more scientific: the role of orientations, paradigms, metaphors, and puzzle solving. **Journal of Marketing**, v. 49, n. 3, p. 11-23, June 1985.

ASHCROFT, B.; GRIFFITHS, G.; TIFFIN, H. Post-Colonial Studies - The Key Concepts Second edition. 2o ed. New York: **Taylor & Francis**, 2007.

ASSIS-PETERSON, A.; COX, M. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópio**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 5-14, 2007.

ATHAYDE, A. L. M.; BARBOSA, T. R. C. G. Avaliação de Programas Governamentais: Ciência sem Fronteiras em Foco. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 30, n. 73, 2019.

_____.; SANTOS, C. L. T.; DEMO, G.; COSTA, A. C. R. Gestão Internacional de Pessoas: Novas Possibilidades de Pesquisa. **Revista Pretexto**, v. 20, n. 2, p. 67-86, 2019.

BACELLAR, F. C. T.; IKEDA, A. A. Ensinar marketing na visão dos seus professores. **Organizações & Sociedade**, v. 14, n. 42, p. 151-165, jul./set. 2007.

_____.; _____. Evolução do ensino de marketing: um breve histórico. **Organizações & Sociedade**, v. 18, n. 58, p. 487-511, jul./set. 2011.

BAKHTIN, M. Por uma metodologia das ciências humanas. In: **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. São Paulo: Editora 34, p. 57-79. 2017.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, v. 11, p. 89-117, 2013.

_____. Modernidade/Colonialidade sem “Imperialidade”? O Elo Perdido do Giro Decolonial. **Dados**, v. 60, n. 2, p. 505-540, 2017.

BALMER, J. M. T.; BURGHAUSEN, M. Marketing, the past and corporate heritage. **Marketing Theory**, v. 19, n. 2, p. 217-227, Aug. 2019.

BAPTISTA, T. F. As Veias Abertas da Subalternidade: um Estudo Bibliográfico sobre Pós-colonialismo, Decolonialismo e Marketing. In: **X Congresso Nacional de Administração e Contabilidade-AdCont 2019**. IAG PUC-Rio. 2019.

BARATA, R. “Dez coisas que você deveria saber sobre o Qualis”. **RBPG** v. 13(30), p. 13-40, 2016.

BARBOSA, V. L. “Não extrativismo” epistêmico: desafios à investigação científica crítica. **Revista Antropolítica**, n. 44, p. 229-255, 2018.

BARBOZA, S. I. S.; SILVA, W. F. D. Contribuições do marketing social na formação do administrador. **Administração: Ensino e Pesquisa, (RAEP)**, v. 20, n. 2, p. 286-318, mai./ago. 2019.

BARNES, B. Decolonising research methodologies: opportunity and caution. **South African Journal of Psychology**, v. 48, n. 3, p. 379-387, 2018.

BARRANTES-MONTERO, L. Phillipson's linguistic imperialism revisited at the light of Latin American decoloniality approach. **Revista Electrónica Educare**, San José, v. 22, n. 1, p. 1-19, 2018.

BARROS, D.; BARROS, A.; WANDERLEY, S. When Executives Turned Revolutionaries: Moral Panic through Image and Sound in 1960s Brazil. **Academy of Management Proceedings**, n. 1, jul. 2019.

BAUER, A.; SILVA, V.; WANDERLEY, S. Decolonialidade, border thinking e organizações: as contribuições de Guerreiro Ramos e Celso Furtado. **Cuadernos de Administración**, v. 32, n. 58, jan/jun, 2019.

BERARDINELLI, R. P.; SAUERBRONN, J. F. R. Contribuições do macromarketing para a formação de administradores: podemos melhorar o ensino de marketing em cursos de graduação em administração? **Administração: Ensino e Pesquisa (RAEP)**, v. 18, p. 558-593, set./dez. 2017.

BERNARDO, M. Produtivismo e precariedade subjetiva na universidade pública: o desgaste mental dos docentes. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. especial 1, p. 129-139, 2014.

BERTERO, C. *et al.* Os desafios da produção do conhecimento em Administração no Brasil. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 11, p. 181-196, 2013

_____.; CALDAS, M; WOOD JR, T. **Produção científica em administração no Brasil: o estado-da-arte**. São Paulo: Atlas, 2005.

_____.; KEINERT, T. A evolução da análise organizacional no Brasil (1961-93). **RAE-Revista de Administração de Empresas**, v. 34, n. 3, p. 81-90, 1994.

BEVILACQUA, S.; MEDEIROS, C. R. O. A pesquisa científica que critica a publicidade estereotipada: uma busca histórica nas publicações em marketing e publicidade (1971-2018). **Revista de Ciências da Administração**, v. 21, n. 53, p. 160-176, abr. 2019.

BHABHA, H. K. **Of mimicry and man – the ambivalence of colonial discourse**. v. 28, p. 125-133, October 1984.

_____. **The Location of Culture**. Londres: Routledge, 1994.

_____. A questão do “outro” Diferença, discriminação e o discurso do colonialismo. **Pós-Modernismo e Política**. [S.l.]: Rocco, p. 175–203. 2013.

_____. **Debating cultural hybridity: Multicultural identities and the politics of anti-racism**. Zed Books Ltda, 2015

_____.; RUTHERFORD, J. **Third space**. *Multitudes*, v. 3, p. 95-107, 2006.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. Trabalho docente no stricto sensu: publicar ou morrer? In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. (Org.). **A intensificação do trabalho docente – tecnologias e produtividade**. (2009) Campinas: Papirus, 2009.

_____.; VALLE, I. Produtivismo acadêmico e decorrências às condições de vida/trabalho de pesquisadores brasileiros e europeus. **Ensaio: avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 22, n. 82, p. 89-110, 2014.

BOAVENTURA, P. S. M. *et al.* Desafios na formação de profissionais em Administração no Brasil. **Administração: Ensino e Pesquisa (RAEP)**, v. 19, n. 1, p. 1-31, jan./abr. 2018.

BOSCHI, M.; BARROS, D.; SAUERBRONN, J. F. A introdução da disciplina de marketing no Brasil: uma linguagem coque nos une. **Farol - Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade**, v. 3, n. 8, p. 888-956, 2016.

BOSCO PINTO, J. A Pesquisa-ação como Prática Social. In: DUQUE-ARRAZOLA L. D.; THIOLLENT M. (Orgs.). **João Bosco Pinto: Metodologia, teoria do conhecimento e pesquisa-ação: textos selecionados e apresentados**. Belém: UFPA / Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, 2014.

_____.; ANGEL, M. A.; REYES, V. (1975). Metodologia da Investigação Temática: pressupostos teóricos e desenvolvimento. In: DUQUE-ARRAZOLA, L. S.; THIOLLENT, M. J. M. (Orgs.). **Metodologia, teoria do conhecimento e pesquisa-ação: textos selecionados e apresentados**. Belém: UFPA, p. 94-105. 2014.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996**.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**.

_____. Ministério da Educação. CAPES. **Avaliação Multidimensional de Programas de Pós-Graduação**. 2019.

_____. Ministério da Educação. CAPES. **Proposta de Aprimoramento da Avaliação da Pós Graduação Brasileira para o Quadriênio 2021-2024 – Modelo Multidimensional**. 2020.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. **Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, n. 241, p. 2, 2016.

CANDAU, V. M. F. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan/abr. 2010.

_____. Pedagogia decolonial e a educação anti-racista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, p. 15-40, 2010.

_____. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação (Porto Alegre)**, v. 37, n. 1, p. 33-41, 2014.

_____. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, p. 678-86, 2020.

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Avaliação Multidimensional de Programas de Pós-Graduação. Relatório DAV**. Brasília-DF: CAPES, 2019

_____. - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). (2017). **Avaliação Quadrienal 2017**.

_____. - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). (2017). **Documento de Área 2017 - Administração, Ciências Contábeis e Turismo**.

_____. - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). (2020). **Sobre a Avaliação**.

_____. PORTAL PERIÓDICOS. **Portal periódicos CAPES**. 2020.

_____. Relatório do processo de classificação de periódicos **Área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo Quadriênio 2013-2016**. [recurso eletrônico]. Brasília, DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2017.

CARNEIRO, J. *et al.* Doing Research and Publishing on Latin America. In: NEWBERRY, W.; GONZALEZ-PEREZ, M. A. (Eds.) **International Business in Latin America: Innovation, Geography and Internationalization**. Palgrave MacMillan, p. 11-46. 2015.

CARRILHO, A. T. El retorno a La comunidad: problemas, debates y desafios de vivir juntos. **Fundação centro dedução y Desarrollo Humano CINDE**. Editora El Búho Ltda, 2013.

CARVALHO, D.; DE FRANÇA, D. Estratégias de enfrentamento do racismo na escola: uma revisão integrativa. **Revista Educação & Formação**, v. 4, n. 3, p. 148-168, 2019.

CASTRO, S. Bonsai pedagogy at the service of the coloniality of being and of musical knowledge. Anautoethnographic perspective study. **Revista Internacional de Educação Musical**, v. 5, n. 1, p. 139-147, 2017.

CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Eds.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central, 2007.

_____. (Post) Coloniality for Dummies: Latin American Perspectives on Modernity, Coloniality, and the GeoPolitics of Knowledge. **Coloniality at Large: Latin America and the Postcolonial Debate**. [S.l.]: Durham: Duke University Press, 2008.

CATTERALL, M.; MACLARAN, P.; STEVENS, L. Critical Reflection in the Marketing curriculum. **Journal of Marketing Education**, v. 24, n. 3, p. 184-192, Dec. 2002. DOI: 10.1177/0273475302238041.

CESÁIRE, A. **Discurso sobre o Colonialismo**. Paris, 1955.

CHAKRABARTI, S. Moving beyond Edward Said: Homi Bhabha and the problem of postcolonial representation. **International Studies**, v. 14, n. 1, p. 5-21, 2012.

CHINDOY, J. **A decolonial philosophy of indigenous Colombia: time, beauty, and spirit in Kamëntšá culture**. London: Rowman and Littlefield Publishing Group, 2020.

CHINELATO, F. B; ZIVIANI, F. Internacionalização dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu em Administração no Brasil. **Revista do Mestrado em Administração e Desenvolvimento Empresarial**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 1-22, 2016.

CLEVENGER, S. Sport history, modernity and the logic of coloniality: a case for decoloniality. **Rethinking History**, v. 21, n. 4, p. 586-605, 2017.

CONEJO, F. J.; WOOLISCROFT, B. Historical marketing systems research: applying Layton's (2015) MAS framework to the emergence and growth of Denver begging systems. In: MACROMARKETING CONFERENCE, Leipzig. **Anais...** Leipzig: MMC, v. 43, p. 884-920. 2018.

CONNELL, R.; MESSERSCHMIDT, J. Hegemonic masculinity: rethinking the concept. **Gender & Society**, v. 19, n. 6, p. 829-859, Dec. 2005.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Documento de Área: Administração Pública e Empresas, Ciências Contábeis e Turismo**. [Brasília: Capes], 2017.

_____. **Relatório da Avaliação Quadrienal 2017: Administração Pública e Empresas, Ciências Contábeis e Turismo**. [Brasília: Capes], 2017.

CORONIL, F. Natureza do pós-colonialismo: do eurocentrismo ao globocentrismo. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, p. 105-132. 2005.

COSTA, A.; WANDERLEY, S. Passado, presente e futuro de história (crítica) das organizações no Brasil. **Revista de Administração de Empresas**, v. 61, 2021.

COSTA, F. **Marketing & Sociedade**. João Pessoa: Editora da UFPB, 254p. 2015.

COSTA, S. Desprovincializando a Sociologia - A contribuição pós-colonial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 21, n. 60, p. 117-134, 2006.

CURIEL, O. Crítica pós-colonial a partir das práticas políticas do feminismo antirracista. **Revista de Teoria da História**, v. 22, n. 2, p. 231-245, Jul./Dez. 2019.

DA SILVA, R.; ANDRÉ, R.; WANDERLEY, S.; BAUER, A. 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. 42-60, 2020

DAIGLE, M.; RAMÍREZ, M. M. Decolonial Geographies. In: ANTÍPODE EDITORIAL COLLECTIVE *et al.* (Eds.). **Keywords in Radical Geography: Antipode at 50**. [s.l.]: John Wiley & Sons, 2019. p. 239-246.

DALMORO, M.; PEÑALOZA, L.; NIQUE, W. M. Market resistance in developing nations: the sustenance of Gaucho consumer culture in Brazil. In: Groza M., Ragland C. (eds.) **Marketing Challenges in a Turbulent Business Environment. Developments in Marketing Science: Proceedings of the Academy of Marketing Science**. Springer, Cham, p. 267- 268. 2016.

_____.; REALE, G. Selvagens diante do espelho Eurocêntrico: marketing como dispositivo de (re)produção e gestão da matriz de poder colonial. **RIMAR – Revista Interdisciplinar de Marketing**, v. 11, n. 2, p. 165-181, Abr./Jun. 2021.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DATTA, R. Decolonizing both researcher and research and its effectiveness in Indigenous research. **Research Ethics**, v. 14, n. 2, p. 1-24, 2018.

DAVEL, E.; ALCADIPANI, R. Estudos críticos em administração: a produção científica brasileira nos anos 1990. **Revista de Administração de Empresas**, v. 43, n. 4, p. 72-85, out./dez. 2003.

DELGADO, C. El bambuco y los saberes mestizos: academia y colonialidad del poder em los estudios musicales latino-americanos. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, p. 195-216. 2007.

DINIZ, A. *et al.* Marketing crítico: precisamos falar sobre isso. In: Encontro de Marketing da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, Belo Horizonte. **Anais...Belo Horizonte: ANPAD**, v. 7, p. 1- 18. 2016.

DINIZ, E. H. Periódicos brasileiros da área de Administração no contexto de internacionalização da produção científica. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 57, n. 4, p. 357-364, 2017.

DOMEGAN, C. *et al.* A Dynamic stakeholders framework in a marketing systems setting. **Journal of Macromarketing**, v. 39, n. 2, p. 136-150, Apr. 2019.

DOMINGUES, E. Autoria em tempos de produtivismo acadêmico. **Psicologia em Estudo**, v. 18, n. 2, p. 195-198, 2013.

DUARTE, K.; QUINTÃO, R. Reforço da subalternização feminina no mercado: um estudo sobre as práticas de consumo nos jogos on-line. **RIMAR – Revista Interdisciplinar de Marketing**, v. 11, n. 2, p. 152-164, Abr./Jun. 2021.

DUFFY, S.; LAYTON, R. The struggle to govern the commons and how marketing can help. In: Macromarketing Conference, Chicago. **Anais Chicago: MMC**, v. 40, p. 73-84. 2015.

DULCI, T. M. S.; MALHEIROS, M. R. Um giro decolonial à metodologia científica: apontamentos epistemológicos para metodologias desde e para a América Latina. **Revista Espirales, Edição Especial**, p. 174-193. 2021.

DUQUE-ARRAZOLA, L. S. Apresentação. In: DUQUE-ARRAZOLA, L. D.; M. THIOLENT, J. M. (Orgs.). João Bosco Guedes Pinto: **Metodologia, teoria do conhecimento e pesquisa-ação: textos selecionados e apresentados**. Belém, PA: UFPA, 2014.

DUSSEL, E. 1492: o encobrimento do Outro: a origem do mito da modernidade: **Conferências de Frankfurt**. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. **Eurocentrism and Modernity: Introduction to the Frankfurt Lectures**. *Boundary 2*, v. 20, n. 3, p. 65-76. 1993.

_____. World-systems and “Trans”-Modernity”. **Nepantla: Views from the South**, New York, v. 3, n. 2, p. 221-244. 2002.

_____. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E. A **colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro. 2005.

_____. Globalization, Organization and the Ethics of Liberation. **Organization Articles**, v. 13, n. 4, p. 489–508. 2006.

_____. Transmodernity and interculturality: an interpretation from the perspective of Philosophy of Liberation. **Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World**, v. 1, n. 3, p. 28-59. 2012.

_____. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 51-73. 2016.

ELKIN, G.; DEVJEE, F.; FARNSWORTH, J. Visualizing the internationalization of universities. **International Journal of Education Management**, v. 19, n. 4, p. 318-329, 2005.

ELLIS, N. *et al.* **Marketing: a critical textbook**. London: SAGE, 256p. 2011.

ENGLERT, N. F. *et al.* Redução do escopo ou ampliação da prática? As perspectivas do marketing na visão de seus acadêmicos. **REAd. Revista Eletrônica de Administração**, v. 24, n. 2, p. 167-188. Maio/ago. 2018. DOI: 10.1590/1413-2311.206.8, 2108.

ESCOBAR, A. Beyond the Third World: Imperial globality, global coloniality and anti-globalisation social movements. **Third World Quarterly**, v. 25, n. 1, p. 207–230, 2004.

_____. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Coleção SurSur, CLACSO. Rio de Janeiro: p. 133-168, 2005.

_____. Worlds and knowledge otherwise: the Latin American modernity/coloniality research program. **Cultural studies**, v. 21, n. 2-3, p. 179-203, 2007.

_____. Latin America at a crossroads: Alternative modernizations, post-liberalism, or post-development? **Cultural Studies**, v. 24, n. 1, p. 1–65, 2010.

_____. **Encountering Development – the Making and Unmaking of the Third World**. Princeton: Princeton University, 2012.

FAIRCLOUGH, N. Critical discourse analysis in transdisciplinary research. In: WODAK, R.; CHILTON, P. (Eds.). **A New Agenda in (Critical) Discourse Analysis: Theory, methodology and interdisciplinarity**, Amsterdam: John Benjamins Publishing, p.53-70. 2005.

_____.; WODAK, R. Critical Discourse Analysis. In: T. van Dijk (Ed.). **Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction**. London: Sage, v. 2, p. 258-284. 1997.

FALCÃO, R. F. **O marketing no Brasil: sua história e evolução**. 374f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

FANON, F. **The Wretched of the Earth**. New York: Grove Press, 1963.

_____. **Os Condenados da Terra**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

_____. **Pele negra máscaras brancas**. tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, p. 194. 2008.

FARIA, A. Em busca de uma agenda brasileira de pesquisa em estratégia de marketing. **Revista de Administração de Empresas**, v. 46, n. 4, p. 13–24, 2006.

_____. Border Thinking in Action: Should Critical Management Studies Get Anything Done? In: MALIN, V.; MURPHY, J.; SILTAOJA, M. (Eds.), **Getting Things Done (Dialogues in Critical Management Studies)**, Bingley: Emerald Group, v. 2, p. 277-300. 2013.

_____. Rethinking market-ing orientation: a critical perspective from an emerging economy. In: PRASAD, A. *et al.* (Ed.). **The Routledge Companion to Critical Management Studies**. New York: Routledge, p. 217-235. 2015.

_____.; GUEDES, A. Movimento cultural nos estudos organizacionais: uma abordagem interdisciplinar focada no consumo e na globalização. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 3, n. 1, p. 1-16, mar. 2005.

_____.; HEMAIS, M. Rethinking the bottom of the pyramid: A critical perspective from an emerging economy. **Marketing Theory**, v. 17, n. 3, p. 271–287, 2017.

_____.; _____. Historicizando o Novo Consumerismo Global Sob uma Perspectiva de Mundos Emergentes. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 22, n. 4, p. 577–599, 2018.

_____.; _____. Transmodernizing management historiographies of consumerism for the majority. **Journal of Business Ethics**, v. 173, p. 447-465, 2021.

FARIA, J. H. Epistemologia crítica do concreto e momentos de pesquisa: Uma proposição para os estudos organizacionais. **Revista de Administração Mackenzie**. v.5, n. 16, p. 15-40, 2015.

_____. **Poder, Controle e Gestão**. Curitiba: Juruá Editora, 2017.

FARIA, S. Internacionalização de periódicos brasileiros. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 57, n. 4, p. 401-404, 2017.

FASTOSO, F.; WHITLOCK, J. Why is so little marketing research on Latin America published in high quality journals and what can we do about it? Lessons from a Delphi study of authors who have succeeded. **International Marketing Review**, Bingley, v. 28, n. 4, p. 435-449, 2011

FERREIRA, M. P. Periódicos e rankings de periódicos em administração. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 1-16, 2015.

FERRELL, O. C. *et al.* Understanding the history of marketing education to improve classroom instruction. **Marketing Education Review**, v. 25, n. 2, p. 159-175, June 2015.

FIGUEROA, H.; LEONARDO, E.; LINDGREN, T. What Goes Around Comes Around: From The Coloniality of Power to the Crisis of Civilization. **Journal of World-Systems Research**, v. 22, n. 2, p. 430-462, 2016.

FIRAT, A.; TADAJEWSKI, M. Critical Marketing: Marketing in Critical Condition. In: MACLARAN, P. *et al.* (org). **The SAGE Handbook of Marketing Theory**. London: SAGE, p. 127-150, 2010.

FLEMING, M. C. N. C. *et al.* Explorando a matriz social de um sistema de marketing: o caso Serra Pelada. **Revista Alcance**, v. 22, n. 4, p. 586-601, out./dez. 2015.

FLEURI, R. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. **Série-Estudos**, n. 37, p. 89-106, 2014.

FLORES, E. C. O conceito de "comunidade humana universal" na obra de Guerreiro Ramos. **Cad. EBAPE.BR** [online]. v. 13, p. 573-592. 2015.

FLÓREZ, M. **Lecturas emergentes**. Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2015.

FONSECA, G. C.; ATHAYDE, A. L. M.; DIAS, I. A.; SOUZA, J. V. O. E. Relato de experiência da disciplina 'Administração da Produção' ofertada exclusivamente em Inglês para graduandos da UFMG – Campus Montes Claros. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 8, n. 1, p. 108-124, 2018.

FRANCIS, J. N. P. Rescuing marketing from its colonial roots: a decolonial anti-racist agenda. **Journal of Consumer Marketing**. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários para a prática educacional Oprimido**. 17.ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1987.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1987.

_____. (1968) Investigação e metodologia da investigação do tema gerador. In: TORRES, C. A. **Diálogo e práxis educativa: uma leitura crítica de Paulo Freire**. São Paulo: Edições Loyola, p. 95-107. 2014.

_____. (1970) **Pedagogia do Oprimido**. 47ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. (1970) **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. (1971). Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981b. p. 34-41.

_____. (1975). **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. (1977). **Cartas à Guiné-Bissau – registros de uma experiência em processo**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. (1978) Quatro cartas aos animadores de círculos de cultura de São Tomé e Príncipe. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **A questão política da educação popular**. 5. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985. p. 136-194.

_____. (1992) **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2011b.

_____. (1996) **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. FUNDAÇÃO CEPERJ. Regiões do estado do Rio de Janeiro. 2011.

_____. FAUNDEZ, A. (1985). **Por uma pedagogia da pergunta**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. GUIMARÃES, S. Diálogos sobre o vivido: diálogos entre Sérgio Guimarães e Paulo Freire. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 23, 2005.

_____. HORTON, M. (1990). **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREITAS, J.; NAVARRO, V. Intensificação do trabalho docente e saúde: estudo com docentes da Universidade Federal de Goiás vinculados a programas de pós-graduação. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 3, p. 1032-1057, 2019.

FURTADO, C. A. **Hegemonia dos Estados Unidos e o subdesenvolvimento da América Latina**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1973.

FURTADO, C. **Cultura e desenvolvimento em época de crise**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GAGYI, A. Coloniality of power in East Central Europe: external penetration as internal force in post-socialist Hungarian politics. **Journal of World-Systems Research**, v. 22, n. 2, p. 349-372, 2016.

GAJARDO, M. **Pesquisa participante na América Latina**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1986.

_____. Procurando Paulo Freire no Chile, algumas observações sobre a origem e a evolução de suas ideias pedagógicas. **Revista Ideação**, v. 23, n. 1, p. 72, 2021.

GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina**. Porto Alegre: L&PM, 2016.

GIBBS, G. Análise dos dados qualitativos. Tradução de Roberto Cataldo Costa. **Coleção Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDANI, M. Z. *et al.*. A questão da produção do conhecimento: desafios na gestão dos programas de pós-graduação. **Revista brasileira de pós-graduação**, v. 7, n. 12, 2010

GONZALEZ, L. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaio, Intervenções e Diálogos**. Rio Janeiro: Zahar. 375 pp, 2020.

_____.; HASENBALG, C. **Lugar de negro**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2022.

GROSGOUEL, R. **Desenvolvimentismo, Modernidade e Teoria da Dependência na América Latina**. **Realis**, v. 3, n. 2, p. 26-55, 2013.

_____. Hacia un Pluri-Versalismo Transmoderno Decolonial. **Tabula Rasa**, v. 9, p. 199–215, 2008a.

_____. La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidade global. **Tabula Rasa**, v. 4, p. 17–46, 2006.

_____. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 80, p. 115–147, 2008b.

_____. The structures of knowledge in Westernized universities: epistemic racism/sexism and the four genocides/epistemicides of the long 16th century. **Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge**, v. 11, n. 1, p. 73-90, 2013.

_____. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais [Online]**, v. 80, 2008.

HAMADI, L. Edward Said: The postcolonial theory and the literature of decolonization. **European Scientific Journal**, 2014.

HELD, M. Decolonizing research paradigms in the context of settler colonialism: an unsettling, mutual, and collaborative effort. **International Journal of Qualitative Methods**, v. 18, p. 1-16, 2019.

HEMAIS, M. W. Eurocentric influence on the Brazilian consumer defense code. **Journal of Historical Research in Marketing**, 2019.

_____. Uma perspectiva pós-colonial sobre organizações consumeristas no Brasil. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 16, n. 4, p. 594–609, 2018.

_____.; FARIA, A. Highlighting the Darker Side of Liberal Internationalism for a Counter-Colonizing Consumerism. **Latin American Business Review**, v. 19, n. 3–4, p. 349–373, 2018..

_____.; PESSÔA, L.; BARROS, D. The "Esperanto" of business... or how to be successful in life: A decolonial reading, using semiotics, of English language courses advertisements in Brazil. **Marketing Theory**. v. 22, n. 2, p. 251-274, 2022.

_____.; SANTOS, R. B. Understanding the Brazilian Consumerism Movement from a Decolonial Perspective: The Case of Proteste. **Jornal of Macromarketing**, v. 41, n. 2, p. 315-331, 2021.

HOLDEN, N. Viewpoint: international marketing studies – time to break the English-language strangle-hold? **International Marketing Review**, v. 15, n. 2, p. 86-100, 1998.

HUNT, S. The nature and scope of marketing. **Journal of Marketing**, v. 40, n. 3, p. 17-28, July 1976.

HUNTER, J. English language teaching: linguistic and cultural imperialism? **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 6, n. 5, p. 87-102, 1997.

IBARRA-COLADO, E. Organization Studies and Epistemic Coloniality in Latin America: thinking otherness from the margins. **Organization Articles**, v. 13, n. 4, p. 463-488, 2006.

IKEDA, A.; BACELLAR, F. Revelando e compreendendo o relacionamento professor-aluno em marketing. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 9, n. 5, p. 137-154, jul./ago. 2008.

IKEDA, M. G. As leis de incentivo e a política cinematográfica no Brasil a partir da “retomada”. **Revista Epitc**, v. 17, n. 3. 2015.

ITUASSU, C. T.; ABREU, M. S.; FICHE, R. H.; MARANHÃO, C. M. S. D. A. Marketing e estudos organizacionais: o fim do divórcio. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social**, v. 4, n. 1, p. 139-161, jan./mar. 2015.

JACK, G. **Postcolonialism and Marketing. Critical Marketing: issues in contemporary marketing**. Chichester: Wiley, 2008. p. 363-383.

_____. *et al.*. Refining, Reinforcing and Reimagining Universal and Indigenous Theory Development in International Management. **Journal of Management Inquiry**, v. 21, n. 4, p. 1-17, 2012.

JONES, D. G. B.; MONIESON, D. D. Early development of the philosophy of marketing thought. **Journal of Marketing**, Chicago, v. 54, n. 1, p. 102-113, Jan. 1990.

_____.; SHAW, E. H. Avoiding academic irrelevance in the marketing discipline: the promise of the history of marketing thought. **Journal of Marketing Management**, v. 34, p. 52-62, Nov. 2018.

JUSTEN, A.; GURGEL, C. Cursos de Administração: a dimensão pública como sujeito excluído. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 13, n. 4, p. 852-871, out./dez. 2015.

KIMURA, H. *et al.* O processo de internacionalização de periódicos nacionais. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 18, n. 6, p. 1-3, 2014.

KLEIN, T. A. Comments on “marketing systems and market failure”. **Journal of Macromarketing**, v. 39, n. 1, p. 106-107, Dec. 2019.

KOTLER, P. Strategies for introducing marketing into nonprofit organizations. **Journal of Marketing**, v. 43, n. 1, p. 37-44, Jan. 1979.

KRAVETS, O.; SANDIKÇI, Ö. Marketing for socialism: Soviet cosmetics in the 1930s. **Business History Review**, v. 87, n. 3, p. 461-487, Autumn 2013.

KRENAK, A. **O amanhã não está à venda**. Companhia das Letras, 2020.

LANDER, E. **A Colonialidade do Saber - Eurocentrismo e Ciências Sociais - Perspectivas Latino-americanas**. Buenos Aires: Clasco, 2005.

_____. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocentricos. In: LANDER, E. (Org.). **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LAW, P.; WENSLEY, R. Marketing teaching. **European Journal of Marketing**, v. 13, n. 1, p. 15-26, Jan. 1979.

LAYTON, R. Marketing systems – looking backward, sizing up and thinking ahead. **Journal of Macromarketing**, v. 39, n. 2, p. 208-224, Jan. 2019.

_____.; GROSSBART, S. Macromarketing: past, present and possible future. **Journal of Macromarketing**, v. 26, n. 2, p. 193-213, Dec. 2006.

LEDA, M. C. Teorias pós-coloniais e decoloniais: para repensar a sociologia da modernidade. **Temáticas**, v. 23, n. 45/46, p. 101–126, 2015.

LEITCH, S.; PALMER, I. Analysing Texts in Context: Current Practices and New Protocols for Critical Discourse Analysis in Organization Studies. **Journal of Management Studies**, v. 47, n. 6, p. 1194-1212, 2010.

LEITE, F.; BATISTA, L. L. **Publicidade antirracista: reflexões, caminhos e desafios**. 2019.

LIMA, S. M. M.; HOPFER, K. R.; SOUZA-LIMA, J. E. Complementaridade entre racionalidades na construção da identidade profissional. **RAE electron.**, São Paulo, v. 3, n. 2, dez. 2004.

LINHART, D. Modernisation et précarisation de la vie au travail. **Papeles del CEIC**, v. 1, n. 43, p. 1-19, 2009.

LOUREDO, F.; OLIVEIRA, T. Colonialidade e marketing: da arrogância hegemônica à resistência periférica. **RIMAR – Revista Interdisciplinar de Marketing**, v. 11, n. 2, p. 115-131, Abr./Jun. 2021.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, v. 22, n. 3, p. 935–952, 2014.

MACHADO, A. M. N.; BIANCHETTI, L. (Des)feticização do produtivismo acadêmico: desafios para o trabalhador-pesquisador. **Revista de Administração de Empresa [online]**, v. 51, n. 3, p. 244-254, 2011.

MACHADO-DA-SILVA, C. L. *et al.* Periódicos brasileiros de Administração: Análise bibliométrica de impacto no triênio 2005-2007. **Rac-Eletrônica**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 351-373, 2008.

MAGNIN, L. *et al.* Produtivismo na Pós-Graduação em Administração: Posicionamento dos Pesquisadores Brasileiros, Estratégias de Produção e Desafios Enfrentados. **READ-Revista Eletrônica de Administração**. v. 26, n. 2, p. 265-299, 2020.

MALDONADO-TORRES, N. **Against war: Views from the underside of modernity**. Duke University Press, 2008.

_____. **Notes on the coloniality of peace**, Franz Fanon Foundation. 2005

_____. On the coloniality of being: contributions to the development of a concept. **Cultural Studies**, v. 21, n. 2-3, p. 240-270, 2007.

_____. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, p. 133-144. 2007.

_____. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 80, p. 71-114, 2008.

_____. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Sociedade e estado**, v. 31, p. 75-97, 2016.

MARANHÃO, C. M. S. D. A.; MOTTA, F.; LEITÃO, P. Por uma educação crítica em marketing: o modelo das três dicotomias de Hunt como ferramenta introdutória? In: Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, Salvador. **Anais...ANPAD**, v. 30, p. 1-16. 2006.

_____.; PAES DE PAULA, A. P. Estudos críticos sobre marketing: levantamento da produção científica. **Revista de Administração FACES Journal**, v. 11, n. 1, p. 34-46, jan./mar. 2012.

MEIS, C. *et al.* The growing competition in Brazilian science: rites of passage, stress and burnout. **Brazilian Journal of Medical and Biological Research**, v. 36, n. 9, p. 1135-1141, 2003.

MENDIETA, E.; PHILLIPSON, R.; SKUTNABB-KANGAS, T. English in the geopolitics of knowledge. **Revista Canaria de Estudios Ingleses**, n. 53, p. 15-26, 2006.

MERABET, D.; SILVA, R.; GONCALVES, C.; BARROS, D. How Plural is the Teaching of Marketing? An Exploratory Study with Teachers of Undergraduate Business Course,” **RAEP**, v. 21, n. 2, 2020.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, A.; PRAZERES, L. L. G. DOS. A produção da subalternidade sob a ótica pós-colonial (e decolonial): Algumas Leituras. **Temáticas**, v. 23, n. 45/46, p. 25-52, 2015.

MIGNOLO, W. D. Colonial and Postcolonial Discourse: Cultural Critique or Academic Colonialism?. **Latin American Research Review**, v. 28, n. 3, p. 120-134. 1993.

_____. **Herencias coloniales y teorías postcoloniales**. Nueva Sociedad, 1996.

_____. The geopolitics of knowledge and colonial difference. **The South Atlantic Quarterly**, v. 1, p. 57-96, 2002.

_____. **Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Madrid, España: Akal, 2003.

_____. **The Darker Side of the Renaissance: Literacy, Territoriality, and Colonization**. 2nd edition. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2003.

_____. Os esplendores e as misérias da ‘ciência’: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, B. S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente. ‘Um discurso sobre as Ciências’ revisitado**. São Paulo: Cortez, p. 667-709, 2004.

- _____. **La Idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007.
- _____. Coloniality: The Darker Side of Modernity. **Cultural Studies**, v. 21, n. 2–3, p. 155–167, 2007a.
- _____. Delinking: The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. **Cultural Studies**, v. 21, n. 2–3, p. 449–514, 2007b.
- _____. A Opção De-Colonial: Desprendimento e Abertura. Um Manifesto e um Caso. **Tábula Rasa**, v. 8, p. 243–281, 2008.
- _____. Epistemic Disobedience, Independent Thought and Decolonial Freedom. Theory, **Culture & Society**, v. 26, n. 7-8, p. 159-181, 2009.
- _____. Aiesthesis Decolonial: Artículo de reflexión. **Calle14**, v. 4, n. 4, p. 13–25, 2010.
- _____. **Desobediencia Epistémica: Retórica de La Modernidad, Lógica de La Colonialidad y Gramática de la Descolonialidad**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.
- _____. A modernidade é de fato universal?: Reemergência, desocidentalização e opção decolonial. **Civitas, Rev. Ciênc. Soc.**, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 381-402, Sept. 2015.
- _____.; TLOSTANOVA, M. Theorizing from the borders: shifting to geo- and body-politics of knowledge. **European Journal of Social Theory**, v. 9, n. 2, p. 205–221, 2006.
- _____.; WALSH, C. **On Decoloniality**. Duke University Press, Londres, 2018
- MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- _____. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, Mar. 2012.
- MOTA NETO, J. **Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana**. Folios, v. 48, p. 3-13, 2018.
- MUNHOZ, A. M. **Pensamento em marketing no Brasil: um estudo exploratório**. Tese de Doutorado. 1982.
- MURAVCHIK, J. Enough Said: The false scholarship of Edward Said. **World Affairs**, v. 175, n. 6, p. 9-21, 2013.
- NASCENTE, R. M. M.; VILELA, D. S.; ROTHEN, J. C. Internacionalização do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFSCar): percursos e desafios. **Revista NUPEM**, v. 12, n. 26, p. 25-42, 2020.
- NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- NASON, R. The social consequences of marketing: macromarketing and public policy. **Journal of Public Policy and Marketing**, v. 8, p. 242-251, Jan. 1989.
- NDLOVU-GATSHENI, S. J. **Epistemic freedom in Africa: Deprovincialization and decolonization**. Routledge, 2018.

NEVES, C. E. B.; BARBOSA, M. L. O. Internationalization of higher education in Brazil: advances, obstacles, and challenges. **Sociologias**, v. 22, n. 54, p. 144-175, 2020.

NEVES, S. L. S.; NEVES, L. V. R. F.; SANTOS, L. M.; FIGUEIREDO, L. R. É possível reivindicar uma cartografia decolonial? **Revista Desenvolvimento Social**, v. 25, n. 1, p. 125-138. 2019.

NKOMO, S. M. The seductive power of academic journal rankings: Challenges of searching for the otherwise. **Academy of Management Learning & Education**, v. 8, n. 1, p. 106-121, 2009.

O'GORMAN, E. **A invenção da América**. São Paulo: Editora Unesp, 1992.

OCAÑA, A. O.; LÓPEZ, M. I. A. Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. **Hallazgos**, v. 16, n. 31, p. 147-166. 2019.

OLIVEIRA, A. L.; FREITAS, M. E. Motivações para Mobilidade Acadêmica Internacional: A visão de alunos e professores universitários, **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 3, p. 217-246, set. 2016

_____.; LOURENÇO, C. D. S.; CASTRO, C. C. Ensino de administração nos EUA e no Brasil: uma análise histórica. **Pretexto**, v. 16, n. 1, p. 11-22, jan./mar.2015.

OLIVEIRA, C. C. V.; CENDÓN, B. V.; CIRINO, S. D. Aspectos estruturais considerados nos estudos de qualidade dos periódicos científicos. **Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 94-106, 2017.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

ORDORIKI, I.; LLOYD, M. A decade of international university rankings: a critical perspective from. **Rankings and accountability in higher education: Uses and misuses**, p. 209, 2013.

ORTIZ, R. As ciências sociais e o inglês. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 19, p. 5-22, 2004.

PAES DE PAULA, A.; RODRIGUES, M. Pedagogia crítica no ensino da administração: desafio e possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 46, edição especial Minas Gerais, nov./dez. 2006.

PALERMO, Z. Una Violencia Invisible: la “colonialidad del saber”. **Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales**, v. 38, p. 79-88, 2010.

PARDO, M. Decolonização do conhecimento nos estudos do discurso. In: RESENDE, V. (Org.). **Decolonizar os Estudos Críticos do Discurso**. Campinas: Pontes Editores, p. 47-62. 2019.

PATRUS, R. *et al.* **Produtivismo e solidariedade acadêmica: dois lados da mesma moeda?** IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, 2013.

PATSAOURAS, G. Marketing concepts can have a life of their own: representation and pluralism in marketing concept analysis. **Marketing Theory**, p. 1-8, July 2019.

PATTERSON, A.; BROWN, S. Inventing the pubs in Ireland: the importance of being postcolonial. **Journal of Strategic Marketing**, v. 15, n. 1, p. 41-51, 2007.

PAULA, A. Guerreiro Ramos: resgatando o pensamento de um sociólogo crítico das organizações. **Organ. Soc., Salvador**, v. 14, n. 40, p. 169-188, Mar. 2007.

PEDRINI, A. G. **O cientista brasileiro é avaliado?** São Carlos: Rima Editora, 2005.

PEREIRA, K. **Consequências da ação organizacional sob a perspectiva de macromarketing: o mercado da morte.** 2016. 123f. Dissertação (mestrado em administração) – Escola de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade do Grande Rio, RJ, 2016.

_____.; SAUERBRONN, J. F. Sistemas de marketing, mercado e qualidade de vida: uma análise a partir do Buen Vivir Andino. **RIMAR – Revista Interdisciplinar de Marketing**, v. 11, n. 2, p. 132-151, 2021.

PHILLIPSON, R. English for globalization or for the world's people? **International Review of Education**, v. 47, n. 3-4, p. 185-200, 2001.

_____.; SKUTNABB-KANGAS, T. English only worldwide or language ecology? **TESOL Quarterly**, v. 30, n. 3, p. 429-452, 1996.

POZZEBON, M.; CUNHA, M. A.; COELHO, T. R. Making sense to decreasing citizen e Participation through a social representation lens. **Information and Organization, Amsterdam**, v. 26, n. 3, p. 84-99, 2016.

PRASAD, P. **Crafting qualitative research: working in the postpositivist traditions.** New York: Routledge, 2015.

QUIJANO, A. Coloniality of power, ethnocentrism and Latin America. **Nepantla**, v. 1, n. 3, p. 553-580, 2000.

_____. Colonialidade do poder e eurocentrismo na América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Buenos Aires: CLACSO, p. 227-278. 2005.

_____. Coloniality and Modernity/Rationality. **Cultural Studies**, v. 21, n. 2-3, p. 168-178, 2007.

_____. Colonialidade e modernidade/racionalidade. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez Editora, p. 71-92. 2010.

RADFORD, S. K.; HUNT, D. M.; ANDRUS, D. Experiential learning projects. **Journal of Macromarketing**, v. 35, n. 4, p. 466-472, Mar. 2015.

RAMOS, A. G. **A Nova ciência das organizações: uma reconceitualização da riqueza das nações**. Rio de Janeiro, Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1981.
 _____. **A redução sociológica**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1996.

REALE, G.; DALMORO, M. Selvagens diante do espelho eurocêntrico: Marketing como dispositivo de (re)produção e gestão da matriz de poder colonial. **Rimar – Revista Interdisciplinar de Marketing**, v. 11, n. 2, p. 165-181, 2021.

REDMOND, W. Marketing systems and market failure: a macromarketing appraisal. **Journal of Macromarketing**, v. 38, n. 4, p. 415-424, Aug. 2018.

RESENDE, V. Perspectivas latino-americanas para decolonizar os estudos críticos de discurso. In: RESENDE, V. (Org.). **Decolonizar os Estudos Críticos do Discurso**. Campinas: Pontes Editores, p. 19-46. 2019.

_____. Decolonizing critical discourse studies: for a Latin American perspective. **Critical Discourse Studies**, v. 18, n. 1, p. 26-42, 2021.

RIBEIRO, D. Contramapeamento indígena: aproximações entre a cartografia crítica e o decolonialismo. **Logos**, v. 27, n. 3, p. 17-36. 2020.

RICHARDSON, R. J. Pós-graduação-metodologia-pesquisa social: métodos e técnicas métodos quantitativos e qualitativos. São Paulo: Atlas, 2017. 424p.

RICHERS, R. Recordando a infância do marketing brasileiro - um depoimento. **Revista de Administração de Empresas**, v. 34, n. 3, p. 26-40, mai./jun. 1994.

RODRIGUES, A.; ATHAYDE, A. Barreiras à internacionalização de docentes do ensino superior. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, v. 6, n. 3, p. 13-34, 2022.

RODRIGUES, L. Decolonial reflections in marketing: the colonialities of power, knowledge and being. **RIMAR – Revista Interdisciplinar de Marketing**, v. 11, n. 2, p. 92-114, 2021.

_____.; HEMAIS, M. W. Influências eurocênicas no Sistema Brasileiro de Autorregulamentação Publicitária: pesquisa histórica sob uma perspectiva decolonial. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 18, n. Especial, p. 794-806, 2020.

_____.; _____.; COSTA, A. The 40 years of discourse on racism in the Brazilian advertising self-regulation system. **Journal of Consumer Marketing**, 2022.

RODRIGUES, S. B.; CARRIERI, A. A tradição anglosaxônica em estudos organizacionais brasileiros. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 5 (Ed. Especial), p. 81-102, 2001.

_____.; DUARTE, R. G.; CARRIERI, A. P. Indigenous or imported knowledge in Brazilian management studies: a quest for legitimacy? **Management and Organization Review**, v. 8, n. 1, p. 211-232, 2012.

ROGERS, R. Critical discourse analysis in education. In: WORTHAM S.; KIM, D.; MAY, S. (eds) *Discourse and education* (3 ed.). [S.l.]: Springer, p. 41-54. 2017.

ROMANI-DIAS, R.; CARNEIRO, B.; BARBOSA, A. dos S. Internationalization of higher education institutions: the underestimated role of faculty. **International Journal of Education Management**, v. 33, n. 1, p. 300-316, 2018.

ROSA, A. R.; ALCADIPANI, R. A Terceira Margem do Rio dos Estudos Críticos sobre Administração e Organizações no Brasil: (Re)Pensando a Crítica a partir do Pós-Colonialismo. **Revista De Administração Mackenzie**, v. 14, n. 6, p. 185–215, 2013.

_____.; ALVES, M. Pode o conhecimento em Gestão e Organização falar português? **eRAE – Revista de Administração de Empresas**, v. 51, n. 3, p. 255-264, 2011.

ROSA, R. A.; ROMANI-DIAS, M. Periódicos científicos brasileiros a partir de seus indexadores: cenário atual e perspectivas futuras para a administração, contabilidade e turismo. In: ABEC MEETING, 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: ABEC, 2017.

_____.; _____. A Presença e o Impacto de Periódicos Brasileiros da Área de Administração, Contabilidade e Turismo em Bases Científicas. **RECADM – Revista Eletrônica de Ciências Administrativas**. v. 18, n. 3, p. 327-348, 2019.

_____.; _____. Indexação de Periódicos e a Política de Avaliação Científica: uma análise do campo de administração, contabilidade e turismo no Brasil. **Journal of Profess. Bus. Review**, v. 4, n. 2, p. 01-17, 2019.

ROSSONI, L. Editorial: em defesa das publicações em português. **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa**, v. 17, n. 3, p. I-XIII, 2018.

_____. O Spell reduziu o efeito Mateus na citação de periódicos. **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. I-VIII, 2018a.

_____.; GUARIDO FILHO, E. R. Onipresença nos conselhos editoriais: prestígio e cerimonialismo na atividade científica. **Redes: revista hispana para el análisis de redes sociales**, v. 22, n. 8, p. 189-218, 2012.

RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas**. Mórula editorial, 2019.

SAES, M. S. M.; MELLO, A. B. O.; SANDES-GUIMARÃES, L. V. D. Revistas brasileiras em administração: relevância para quem? **Revista de Administração de Empresas**, v. 57, n. 5, p. 515-519, 2017.

SAID, E. **Orientalismo – o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SALGADO, F.; ABAD, A. Utopía como imaginación organizacional en el pensamiento crítico de Guerreiro-Ramos. **Cad. EBAPE.BR [online]**. v. 13, n. 2, p. 220-236. 2015. ISSN 1679-3951.

SALVÁ, M. N. R.; BAUER, A. P. M.; WANDERLEY, S. E. D. P. V. O mercado da educação superior no Brasil: uma internacionalização Reversa? In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA. Florianópolis. **Anais Florianópolis: CIGU**, v. 19, p. 1-13, 2019.

SALVADOR, A. B.; IKEDA, A. A. O uso de metodologias ativas de aprendizagem em MBA de marketing. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 17, n. 1, p. 129-143, jan./mar. 2019.

SANTOS, B. D. S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. 3.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

_____. Do pós-moderno ao pós-colonial. Epara além de um e de outro. **Travessias**, v. 6, n. 7, p. 15–36, 2008.

_____. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul** (2a reimpr.). Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, L. S.; SERAFIM, M. C.; PINHEIRO, D. M. Bernard Lonergan and Alberto Guerreiro Ramos: dialogues between the existential subject and the parenthetical man. **Organ. Soc. [online]**, v. 26, n. 88, p. 96-113. 2019. ISSN 1413-585X.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SAUERBRONN, F. F. *et al.* Decolonial studies in accounting? Emerging contributions from Latin America. **Critical Perspectives on Accounting**, v. 102281, jan. 2021.

SAUL, A. **Para mudar a prática da formação continuada de educadores: uma pesquisa inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire**. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

_____.; SAUL, A. M. A Metodologia da investigação temática: elementos políticos epistemológico de uma práxis de pesquisa crítico-emancipatória. **Revista eCurrículo**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 429-454, abr./jun. 2017.

SCHROEDER, J. E. Critical marketing: insights for informed research and teaching. In: SAREN, M. *et al.* **Critical Marketing: Defining the Field**. Oxford: Butterworth-Heinemann, p. 18-29. 2007.

SCI&ORG - Ciência e Organizações. **Qualis-Periódicos definitivo: Quadriênio (2013-2016) – Administração, Contabilidade e Turismo. Tendências Futuras para os Periódicos Científicos Brasileiros da Área**. 2017.

SCUSSEL, F. B. C. Poder, paradigmas e domínio na pesquisa em marketing no Brasil: uma análise da produção nacional da disciplina a partir das matrizes epistêmicas. **Administração: Ensino e Pesquisa (RAEP)**, v. 18, n. 3, p. 518-557, set./dez. 2017

SENNETT, R. **A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SERRA, F. R.; TRÊS, G.; FERREIRA, M. P. The ‘CEO’ Effect on the Performance of Brazilian Companies: An Empirical Study Using Measurable Characteristics. **European Management Review**, v. 13, n. 3, p. 193-205, 2016.

SGUISSARDI, V.; SILVA, J. R. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.

SHEPARD, T. **The Invention of Decolonization: The Algerian War and the Remaking of France**. Ithaca, NY: Cornell University Press, 2006.

SHEPARD, T. **The invention of decolonization: the Algerian War and the remaking of France**. Cornell University Press, 2006.

SILVA, A. Produtivismo acadêmico multinível: mercadoria performativa na pós-graduação em Administração. **Revista de Administração de Empresas**, v. 59, n. 5, p. 341-352, 2009.

SILVA, A. F. G. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas**. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SILVA, C. M.; SAUERBRONN, F. F.; THIOLLENT, M. Estudos Decoloniais, Métodos Não Extrativistas e Pesquisa-Ação Participativa em Contabilidade. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 26, n. 4, p. e210014, 23 nov. 2021.

SILVA, E. R. D.; GONÇALVES, C. A. Possibilidades de incorporação da análise crítica do discurso de Norman Fairclough no estudo das organizações. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 15, n. 1, p. 1-20, jan./mar. 2017.

SILVA, K.; SAUERBRONN, J. F. Sistemas de Marketing, Mercados, e Qualidade de Vida: Uma análise a partir do Buen Vivir Andino. **Rimar – Revista Interdisciplinar de Marketing**, v. 11, n. 2, p. 132-151, 2021.

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**, Rio de Janeiro, RJ, 2022.

SIMIONI, L. C.; DALLACORTE, C.; JACOSKI, A. C. Proposição de um índice-h para a produção científica da construção civil nacional. Encontros Bibli: **Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 21, n. 46, p. 137-153, 2016.

SOLOMON, D. J. Digital distribution of academic journals and its impact on scholarly communication: Looking back after 20 years. **The Journal of Academic Librarianship**, v. 39, n. 1, p. 23-28, 2014.

SOUZA, C. D.; FILIPPO, D.; CASADO, E. S. El papel de la internacionalización de la Educación Superior en la producción científica brasileña. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, n. 108, p. 784-810, 2020.

SOUZA, L. L. F.; 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, jan./abr. 2018.

SPIVAK, G. C. Can the subaltern speak? In: NELSON, C; GROSSBERG, L. (Ed) **Marxism and the interpretation of culture**. Illinois: University Press, p. 21–78. 1988

TEKLEHAIMANOT, M. L. *et al.* Moving toward new horizons for marketing education: designing a marketing training for the poor in developing and emerging markets. **Journal of Marketing Education**, v. 39, n. 1, p. 47-60, Apr. 2017.

THAMBINATHAN, V.; KINSELLA, E. A. Decolonizing methodologies in qualitative research: creating space for transformative praxis. **International Journal of Qualitative Methods**, v. 20, p. 19, 2021.

THIENGO, L. C.; BIANCHETTI, L.; MARI, C. L. Rankings acadêmicos e universidades de classe mundial: relações, desdobramentos e tendências. **Educação & Sociedade**, v. 39, p. 1041-1058, 2018.

THIOLLENT, M. J. M. Preservar a memória da obra de João Bosco Guedes Pinto: resgate de uma obra. In: DUQUE-ARRAZOLA, L. D.; THIOLLENT, M. J. M. (Orgs.). **João Bosco Guedes Pinto: Metodologia, teoria do conhecimento e pesquisa-ação: textos selecionados e apresentados**. Belém, PA: UFPA, v. 181. 2014.

_____.; COLETTE, M. M. **Pesquisa-Ação, Universidade e Sociedade**. In XIII Coloquio Internacional de Gestión Universitaria en América del Sur: Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad [Colóquio]. Universidad Tecnológica Nacional, Argentina, 2013.

TLOSTANOVA, M.; MIGNOLO, W. **Global coloniality and the decolonial option**. Kult 6, Special Issue, p. 130-147, 2009.

VARMAN, R. Postcolonialism, subalternity and critical marketing. In: TADAJEWSKI, M.; HIGGINS, M.; DENEGRI-KNOTT, J.; VARMAN, R. (Eds.). **The Routledge Companion to Critical Marketing**. New York: Routledge, 2019.

_____.; BELK, R. W. Consuming postcolonial shopping malls. **Journal of Marketing Management**, v. 28, n. 1-2, p. 62-84, 2012.

_____.; SAHA, B. Disciplining the discipline: understanding postcolonial epistemic ideology in marketing. **Journal of Marketing Management**, v. 25, n. 7-8, p. 811-824, 2009.

VASCONCELOS, M. F.; COSTA, F. J.; CARVALHO, D. T. Educação em marketing: visões e práticas de domesticação no contexto nordestino. **REUNIR: Revista de Administração, Contabilidade e Sustentabilidade**, v. 6, n. 1, p. 107-117, jan./abr. 2016.

VELUDO-DE-OLIVEIRA, T.; QUINTÃO, R.; URDAN, A. Disciplinas e bibliografia no ensino de marketing nos programas de doutorado em administração no Brasil. **Organizações & Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 661-678, out./dez. 2014.

VENKATESH, A.; PEÑALOZA, L. From marketing to market: a call for a paradigm shift. In: SHETH, J.; SISODIA, R. **Does marketing need a reform? Fresh perspectives on the future**. New York: M. E. Sharpe, p. 134-50. 2006.

VIANA, M. F.; COSTA, A. P.; BRITO, M. J. D. A hermenêutica crítica e estudos em marketing: aproximações e possibilidades. **Organizações & Sociedade**, v. 23, n. 76, p. 92-109, jan./mar. 2016.

VIEIRA, F. G. D. Narciso sem espelho: a publicação brasileira de marketing. **Revista de Administração de Empresas**, v. 43, n. 1, jan./mar. 2003.

VIEIRA, V. Perspectivas decoloniais feministas do discurso na pesquisa sobre educação e gênero-sexualidade. In: RESENDE, V. (Org.). **Decolonizar os Estudos Críticos do Discurso**. Campinas: Pontes Editores, p. 83-116. 2019,

VIZEU, F. Contribuições da sociologia da dádiva aos estudos sobre organizações substantivas. **Organ. Soc., Salvador**, v. 16, n. 50, p. 409-427, Sept. 2009.

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

_____. Introducion - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, C. Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. **Reflexiones latinoamericanas**. Quito: Ediciones Abya-yala, p. 13-35. 2005.

_____. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la 'diferencia colonial. In: WALSH, C. *et al.* **Interculturalidad, descolonización del estado e del conocimiento**. Buenos Aires: Signo, 2006.

_____.; GARCÍA, J. El pensar del emergente movimiento afroecuatoriano. Reflexiones (des)de un proceso. In: MATO, D. (Org.). **Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder**. Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales y Universidad central de Venezuela, p. 317-326. 2002.

_____.; OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, n. 83, p. 1-16, 2018.

WANDERLEY, S. Estudos organizacionais, (des)colonialidade e estudos da dependência: as contribuições da Cepal. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 13, n. 2, p. 237-255, 2015.

_____.; BARROS, A. Decoloniality, geopolitics of knowledge and historic turn: Towards a Latin American agenda. **Management & Organizational History**, v. 14, n. 1, p. 79-97, 2019.

WILKIE, W.; MOORE, E. Macromarketing as a pillar of marketing thought. **Journal of Macromarketing**, v. 26, n. 2, p. 224-232, Dec. 2006.

WITKOWSKI, T. H. Antiglobal challenges to marketing in developing countries: exploring the ideological divide. **Journal of Public Policy & Marketing**, v. 24, n. 1, p. 7-23, Apr. 2005.

ZAOUAL, H. **Nova Economia das iniciativas locais: uma introdução ao pensamento pós-global**. Tradução: Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A: Consulado Geral da França: COPPE/UFRRJ, 2006.

ZATTI, V. **Educação técnico-científica emancipatória nos IFETs: um olhar através de Habermas e Freire**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2012.

ZAVALA, M. What do we mean by decolonizing research strategies? Lessons from decolonizing, Indigenous research projects in New Zealand and Latin America. **Decolonization: Indigeneity, Education & Society**, v. 2, n. 1, p. 55-71, 2013.

8 Apêndice

8.1. Apêndice 1 – dados quantitativos sobre as bibliografias

	Nome da IES	Nota da Capes	Sigla IES	UF	Disciplinas	Quantidade de Bibliografias
1	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	6	UFRJ	RJ	COMPORTAMENTO DO CONSUMIDOR (01/01/2019 - atualizante)	36 bibliografias
					MARKETING (01/01/2016 - atualizante)	9 bibliografias
					PESQUISA QUANTITATIVA EM MARKETING (01/01/2019 - atualizante)	6 bibliografias
					PESQUISA QUANTITATIVA EM MARKETING (01/01/2017 - atualizante)	1 bibliografia
					MARKETING INTERNACIONAL (01/01/2019 - atualizante)	16 bibliografias
					TÓPICOS ESPECIAIS EM COMPORTAMENTO DO CONSUMIDOR I (01/01/2012 - atualizante)	10 bibliografias
					TÓPICOS ESPECIAIS EM COMPORTAMENTO DO CONSUMIDOR II (01/01/2012 - atualizante)	17 bibliografias
					ESTRATÉGIA DE MARKETING (01/01/2017 - atualizante)	42 bibliografias
					TEORIA DE MARKETING I (11/05/2015 - atualizante)	1 bibliografia
					HISTÓRIA DO COMPORTAMENTO DO CONSUMIDOR (02/02/2019 - atualizante)	14 bibliografias
					ESTUDOS DE CULTURA E CONSUMO (09/10/2017 - atualizante)	13 bibliografias
					TRABALHO, CONSUMO E IDENTIDADE (15/04/2013 - atualizante)	9 bibliografias
					COMPORTAMENTO DO CONSUMIDOR DE BAIXA RENDA (05/03/2014 - atualizante)	11 bibliografias
					COMPORTAMENTO DO CONSUMIDOR NO BRASIL (23/02/2015 - atualizante)	3 bibliografias
					TEORIA DE MARKETING II (11/05/2015 - atualizante)	1 bibliografia
					ESTUDOS ANTOCONSUMO (13/03/2015 - atualizante)	5 bibliografias
					TEORIA E ANÁLISE DE REDES SOCIAIS (01/01/2019 - atualizante)	8 bibliografias
					TÓPICOS ESPECIAIS EM MARKETING (27/01/2020 - atualizante)	7 bibliografias
					MARKETING ESTRATÉGICO (01/01/2017 - atualizante)	24 bibliografias
					ADMINISTRAÇÃO ESTRATÉGICA DE MARKETING (01/01/2012 - 30/12/2017)	não utilizado
2	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS	6	UNISINOS	RS	MARKETING INTERNACIONAL (01/01/2012 - 31/12/2014)	não utilizado
					ESTUDOS DO CONSUMO (14/04/2014 - 31/12/2016)	não utilizado
					CONSUMER BEHAVIOR (01/01/2012 - atualizante)	28 bibliografias
					QUANTITATIVE MARKETING (30/05/2013 - atualizante)	18 bibliografias
3	FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS (RJ)	7	FGV/RJ	RJ	MARKETING MODELS AND STRATEGY (23/12/2014 - atualizante)	19 bibliografias
					COGNITIVE SCIENCE, DECISION MAKING AND ADAPTATIVE BEHAVIOR (30/05/2013 - atualizante)	3 bibliografias
					MARKETING STRATEGY (02/02/2017 - atualizante)	5 bibliografias
					SISTEMA DE INFORMAÇÃO DE MARKETING E PESQUISA DE MARKETING (01/01/2012 - 01/01/2017)	não utilizado
4	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	7	USP	SP	TÉCNICAS DE LEVANTAMENTO E ANÁLISE DE DADOS EM MARKETING (01/01/2012 - atualizante)	100 bibliografias
					ANÁLISE, PLANEJAMENTO, CONTROLE E GESTÃO SIMULADA DE MKT (01/01/2012 - atualizante)	13 bibliografias
					GESTÃO ESTRATÉGICA DE MARKETING E MARKETING ESTRATÉGICO (01/01/2012 - atualizante)	47 bibliografias
					MARKETING AND THE EVOLUTION OF MARKETS (01/01/2012 - atualizante)	48 bibliografias
					TÓPICOS DE MARKETING (01/01/2012 - 01/01/2017)	não utilizado
					COMPORTAMENTO DO CONSUMIDOR: TEORIA E MÉTODOS (01/01/2012 - atualizante)	79 bibliografias
					MARKETING DE Varejo e de Serviços (01/01/2012 - atualizante)	10 bibliografias
					ESTRATÉGIA DE COMUNICAÇÃO DE MARKETING (01/01/2012 - atualizante)	29 bibliografias
					PESQUISA QUALITATIVA EM MARKETING (15/12/2015 - atualizante)	11 bibliografias
					MARKETING MODELING: PANEL DATA AND HIERARCHICAL MODELS (20/06/2017 - atualizante)	9 bibliografias
					EFEITOS DA PROPAGANDA NO CONSUMIDOR E NA SOCIEDADE (04/06/2019 - atualizante)	33 bibliografias
					MARKETING AND SUSTAINABILITY (12/06/2019 - atualizante)	16 bibliografias
					ESTUDOS QUALITATIVOS EM MARKETING: PUBLICANDO EM PERÍODICOS DE ALTO IMPACTO (19/05/2020 - atualizante)	42 bibliografias
					APPLIED RESEARCH IN BUSINESS-TO-CONSUMER (B2C) MARKETING (02/05/2019 - atualizante)	52 bibliografias
					CONSTRUÇÃO DE TEORIA EM MARKETING (01/01/2012 - 31/12/2016)	não utilizado
					VAREJO E COMPORTAMENTO DO CONSUMIDOR (01/01/2012 - 31/12/2016)	não utilizado
5	FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS (SP)	7	FGV/SP	SP	PESQUISA CIENTÍFICA EM MARKETING (01/01/2012 - 31/12/2016)	não utilizado
					MODELING IN MARKETING (12/07/2012 - 31/12/2012)	não utilizado
					DESENVOLVIMENTO E TESTE DE ESCALA EM MARKETING (01/01/2012 - 31/12/2016)	não utilizado
					SEMINÁRIO DE PESQUISA - ESTRATÉGIAS DE MARKETING (07/05/2018 - atualizante)	Não há bibliografia.
					TEORIA E MÉTODO EM COMPORTAMENTO DO CONSUMIDOR (22/07/2014 - 31/12/2016)	não utilizado
					ORGANIZATIONAL BUYING AND SHOPPER BEHAVIOR (03/08/2015 - 31/12/2015)	não utilizado
					CONSUMER INSIGHTS (17/07/2015 - 17/07/2015)	não utilizado
					MULTIMETHOD APPROACH FOR CONSUMER BEHAVIOR (01/01/2016 - atualizante)	25 bibliografias
					EXPERIMENTAL APPROACH FOR CONSUMER BEHAVIOR (01/01/2016 - atualizante)	28 bibliografias
					MARKETING THEORY DEVELOPMENT (01/01/2016 - atualizante)	29 bibliografias
					SHOPPER BEHAVIOR (01/01/2016 - atualizante)	19 bibliografias
					CONSUMER CULTURE (01/01/2016 - atualizante)	38 bibliografias
					SEMINÁRIO DE PESQUISA - TENDÊNCIAS EM MARKETING (13/09/2018 - atualizante)	23 bibliografias
					MULTI-METHODS IN MARKETING (23/02/2018 - atualizante)	25 bibliografias
					COGNITION & EMOTION IN CONSUMER BEHAVIOR (07/08/2019 - atualizante)	20 bibliografias
					MARKETING ESTRATÉGICO E SUSTENTABILIDADE (29/04/2020 - atualizante)	24 bibliografias
					TCR- TRANSFORMATIVE CONSUMER RESEARCH (06/10/2017 - atualizante)	7 bibliografias

Autores	Origem	Universidade	Origem da Revista / Livro	País de Origem da Revista	Ano
R. S. Achrol	EUA	The George Washington University	EUA	Journal of the Academy of M	201
P. Kotler	EUA	Northwestern University	EUA		
Maria Bengtsson	Sweden	Umeå University	Sweden	Competitiveness Review: European Business Review	201
Jessica Eriksson	Sweden	Umeå University	Sweden		
Joakim Wincent	Sweden	Umeå University	Sweden		
Maria Bengtsson	Sweden	Umeå University	Sweden	Journal of Business & Industr	199
Sören Kock	(?)	Swedish School of Economics and Business	Finland		
Stephen W. Brown	EUA	Arizona State University	EUA	Journal of Retailing	199
Raymond P. Fisk	EUA	University of Central Florida	EUA		
Mary Jo Bitner	EUA	Arizona State University	EUA		
George S. Day	EUA	University of Pennsylvania	EUA	Journal of the Academy of M	199
George S. Day	EUA	University of Pennsylvania	EUA	Journal of Marketing	199
F. Robert Dwyer	EUA	University of Cincinnati	EUA	Journal of Marketing	198
Paul H. Schurr	EUA	University of Cincinnati	EUA		
Sejo Oh	EUA	State University of New York	EUA		
Ajay K. Kohli	EUA	University of Texas	EUA	Journal of Marketing	199
Bernard J. Jaworski	EUA	University of Arizona	EUA		
Anil Menon	EUA	Emory Universit	EUA	Journal of Marketing	199
Sundar G. Bharadwaj	EUA	Emory Universit	EUA		
Phani Tej Adidam	EUA	University of Nebrask	EUA		
Steven W. Edison	EUA	University of Arkansa	EUA		
Ofer Mintz	EUA	Louisiana State University	EUA	Journal of Marketing	201
Imran S. Currim	EUA	University of California	EUA		
Christine Moorman	EUA	University of Wisconsin-Mad	EUA	Journal of Marketing	199
Anne S. Miner	EUA	University of Wisconsin-Mad	EUA		
Neil A Morgan	EUA	Indiana University	EUA	Journal of the Academy of M	201
John C. Narver	EUA	University of Washington	EUA	Journal of Marketing	199
Stanley F. Slater	EUA	University of Colorado	EUA		
Charles H. Noble	EUA	Boston College	EUA	Journal of Marketing	199
Michael P. Mokwa	EUA	Arizona State University	EUA		
Amy L. Ostrom	EUA	Arizona State University	EUA	Journal of Service Research	201
Mary Jo Bitner	EUA	Arizona State University	EUA		
Stephen W. Brown	EUA	Arizona State University	EUA		
Kevin A. Burkhard	EUA	Arizona State University	EUA		
Michael Goul	EUA	Arizona State University	EUA		
Vicki Smith-Daniels	EUA	Arizona State University	EUA		
Haluk Demirkan	EUA	Arizona State University	EUA		
Elliot Rabinovich	EUA	Arizona State University	EUA		
Robert W. Palmatier	EUA	University of Cincinnati	EUA	Journal of Marketing	200
Rajiv P. Dant	EUA	University of South Florida	EUA		
Dhruv Grewal	EUA	Babson College	EUA		
Kenneth R. Evans	EUA	University of Missouri	EUA		
Roland T. Rust	EUA	University of Maryland	EUA	Journal of Marketing	200
Katherine N. Lemon	EUA	Boston College	EUA		
Valerie A. Zeithaml	EUA	University of North Carolina	EUA		
Stanley F. Slater	EUA	Colorado State University	EUA	Industrial Marketing Manage	201
G. Tomas M. Hult	EUA	Michigan State University	EUA		
Eric M. Olson	EUA	University of Colorado	EUA		
Stanley F. Slater	EUA	University of Washington	EUA	Strategic Management Journ	200
Eric M. Olson	EUA	University of Colorado	EUA		
P. Rajah Varadarajan	Indian	TexasA&M University	EUA	Journal of the Academy of M	200
Satish Jayachandran	Indian	TexasA&M University	EUA		
Rajan Varadarajan	Indian	TexasA&M University	EUA	Marketing Science Institute	199
Stephen L. Vargo	EUA	University of Maryland	EUA	Journal of Marketing	200
Robert F. Lusch	EUA	University of Maryland & University of Arizona	EUA		
Thorsten Wiesel	Dutch	Vrije Universiteit Amsterdam	Netherlands	A Reporting Technique	200
Bemd Skiera	German	University Frankfurt	Germany		
Julian Villanueva	Spain	IESE Business School	Spain		
William L. Wilkie	France	University of Notre Dame	France	Journal of Public Policy & Ma	200
Elizabeth S. Moore	France	University of Notre Dame	France		

8.2.

Apêndice 2 – roteiro de entrevistas

Roteiro de Entrevistas

PEDIR PARA GRAVAR	
Pré Entrevista	Pedir uma breve apresentação.
	Há quanto tempo é professor?
	Como é ser professor de pós graduação em marketing no Brasil? Quais são as principais dificuldades?
Colonialidade do Saber - Parte Epistemológica	Como você decide o que vai compor a sua aula?
	Quais são os critérios para as suas escolhas?
	O que você considera como mais determinante na hora de escolher quais os assuntos, ou as bibliografias, que irão construir um conhecimento para os alunos?
	Onde você costuma procurar essas bibliografias?
	E como você costuma fazer essa construção da disciplina que você leciona?
	Você costuma apresentar diferentes "perspectivas", "epistemologias", de um mesmo assunto ou tópico? Você acha que isso é importante no marketing?
	Você tenta apresentar a disciplina dentro de um contexto local, assim, para a realidade brasileira? Ou você não acha que isso seria tão necessário?
	Você costuma utilizar bibliografias locais, ou mais próximas da realidade brasileira?
	Você tem o costume de exemplificar os assuntos que você leciona? Onde você costuma buscar esses exemplos?
	Como você costuma avaliar seus alunos dentro das suas disciplinas?
	Qual é a sua expectativa, em relação ao conhecimento dos alunos, ao final do curso?
Colonialidade do Ser - Parte Ontológica	Você considera que a CAPES molda a forma que você leciona para a pós graduação?
	Existe alguém em quem você costume sempre acompanhar, algum pesquisador ou professor da sua área?
	Você acha importante a questão da internacionalização avaliada pela Capes? Por quê?
	Você tem vontade de lecionar ou já lecionou no exterior? Pode ser como professor convidado mesmo.
	Você acha importante receber alunos e professores do exterior?
	Você incentiva os seus alunos a fazerem mestrado/doutorado no exterior?
	Você já teve a experiência em dar aulas em outros países?
	Como foi ou seria a sua escolha caso você tivesse que ir para uma instituição no exterior?
	Como você aconselharia o seu aluno em relação a estudar no exterior?
	Como você imagina a Pós Graduação no Brasil no futuro?
	Como você espera que seus alunos saiam da pós graduação?