



CARTA
INTERNACIONAL

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE
RELAÇÕES INTERNACIONAIS

ISSN 2526-9038

O ensino de História das Relações Internacionais no Brasil. Perspectivas e ausências

*Teaching History of
International Relations in Brazil.
Prospects and absences*

*Enseñanza de la Historia de las
Relaciones Internacionales en Brasil.
Perspectivas y ausencias*

DOI: 10.21530/ci.v17n2.2022.1243

Alexandre Moreli¹

Liliana Ramalho Froio²

Luah Tomas³

Igor Palma Barbosa⁴

Copyright:

• This is an open-access article distributed under the terms of a Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided that the original author and source are credited.

• Este é um artigo publicado em acesso aberto e distribuído sob os termos da Licença de Atribuição Creative Commons, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que o autor e a fonte originais sejam creditados.

Resumo

O presente trabalho apresenta uma reflexão sobre o ensino de História das Relações Internacionais nos cursos de graduação em Relações Internacionais no Brasil a partir da análise de Planos de Ensino Aprendizagem coletados entre os anos de 2015 e 2018.

- 1 Doutor em História das Relações Internacionais pela Université Paris I — Panthéon-Sorbonne; Professor na Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. (alexandre.moreli@usp.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7215-8566>.
- 2 Doutora em Ciência Política pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora na Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, Brasil. (liliana.froio@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4117-7315>.
- 3 Mestre em Relações Internacionais pela Universidade de São Paulo. Doutoranda em História, York University, Canadá. (luahbt@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8778-6146>.
- 4 Mestre em Ciência Política e Relações Internacionais pela Universidade Federal da Paraíba. Doutorando em Relações Internacionais pela Universidade Federal da Bahia, Bahia, Brasil. (igorpalmab12@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6293-1279>.

Artigo submetido em 03/12/2021 e aprovado em 02/08/2022.





Por meio do exame do conteúdo de tais Planos, em especial das temáticas ministradas, da bibliografia utilizada e do perfil dos docentes, espera-se oferecer uma contribuição para o aperfeiçoamento do magistério em nível superior, para o desenvolvimento de novas agendas de pesquisas na área e para a relativização de obstáculos, como o etnocentrismo e o viés de gênero, no planejamento didático-pedagógico.

Palavras-chave: História das Relações Internacionais, Ensino, Etnocentrismo, Gênero, Relações Internacionais.

Abstract

The current article presents a reflection about teaching History of International Relations to undergraduate courses of International Relations in Brazil through the analysis of Teaching Learning Plans collected between 2015 and 2018. In examining these Plans' contents, particularly their themes, bibliography and professors' profiles, we hope to offer a contribution to the improvement of teaching in higher education, to the development of new research agendas in the area, and to the relativization of ethnocentrism or gender bias, for instance, in didactic-pedagogical planning.

Keywords: History of International Relations, Teaching, Ethnocentrism, Gender, International Relations.

Resumen

Este artículo presenta una reflexión sobre la enseñanza de la Historia de las Relaciones Internacionales en los cursos de licenciatura de Relaciones Internacionales en Brasil a partir del análisis de los Planes de Enseñanza-Aprendizaje recopilados entre 2015 y 2018. Al examinar el contenido de dichos Planes, en particular de las temáticas impartidas, la bibliografía utilizada y el perfil de los profesores, se espera ofrecer un aporte al mejoramiento de la docencia en nivel superior, al desarrollo de nuevas agendas de investigación en el área y a la relativización del etnocentrismo o prejuicios de género, por ejemplo, en la planificación didáctica-pedagógica.

Palabras clave: Historia de las Relaciones Internacionales, Enseñanza, Etnocentrismo, Género, Relaciones Internacionales.





Introdução

Enquanto segue vivo e se desenvolve o debate sobre o lugar social dos especialistas em Relações Internacionais (RI) no Brasil⁵, sem surpresa, a evolução institucional do mundo universitário em que tal profissional é formado tem recebido estudos cada vez mais densos e aprofundados⁶. Acompanhando tal movimento e tomando a área de RI como de gênese complexa e de estruturação multidisciplinar, ganhará destaque, neste texto, a disciplina de História das Relações Internacionais (HRI), que figura como parte do “Eixo de Formação Estruturante” das Graduações em RI segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas em 2017 (Conselho Nacional de Educação 2017).

Analisando seu magistério, contribuições importantes surgiram nos últimos anos, como o artigo “A genealogia do ensino da História para as Relações Internacionais”, de Thiago Galvão e Günther Mros (2017). Nele, os autores analisam as relações entre a ciência histórica e a das RI, destacando seus conflitos ou alinhamentos quanto ao ímpeto das abstrações, quanto à historicidade dos conceitos e quanto a suas funções sociais. Parte da argumentação acabou aprofundada em artigo de Felipe Loureiro e Feliciano Guimarães intitulado “Multidisciplinaridade e interdisciplinaridade na Graduação em RI: o ensino de História e Teoria das Relações Internacionais” (2019), no qual se apresenta uma experiência concreta em se tentar o diálogo entre a HRI e a Teoria das Relações Internacionais no ensino, apontando as potencialidades de tal empreitada, mas também suas limitações, dadas as densas e complexas singularidades de cada um desses campos.

Em meio a tais avanços no debate, propõe-se, neste artigo, a análise de um aspecto ainda não tratado em particular: o dos Planos de Ensino Aprendizagem (PAE), ou seja, dos documentos que sistematizam as ações dos ministrantes, os objetivos educacionais e os conhecimentos e habilidades a serem mobilizados para os fins das disciplinas de HRI nas graduações em RI no Brasil. Nesse sentido, analisa-se o planejamento didático-pedagógico, a definição dos conteúdos

5 Discutindo o tema, destaca-se a obra de Marrielle Maia, lançada em 2020, com o apoio da Associação Brasileira de RI (Maia 2020). Para a evolução do debate, importante consultar o trabalho de Deisy Ventura e Maria Lins (2014), de Pedro Ribeiro, Mariana Kato e Gary Rainer (2013) e de Feliciano Guimarães (2009).

6 Para além de textos clássicos de Paulo Visentini, Shiguenoli Miyamoto, Antônio Carlos Lessa, Mônica Herz e Paulo Roberto de Almeida sobre o tema, ver os estudos mais recentes de Matheus Pfrimer e Giovanni Okado (2019) e de Cairo Junqueira e Rafael Baldrighi (2020).





e dos objetivos instrucionais e a escolha da literatura de apoio, tendo como referência a Taxonomia de Bloom⁷. De forma complementar, serão também examinadas as trajetórias de formação e atuação profissional e o gênero daqueles que ministram a disciplina para que, finalmente, se possa melhor conhecer os perfis, os planejamentos e os conhecimentos presentes na prática pedagógica da HRI. Entende-se tal estudo em linha com o tempo de forte questionamento de estruturas presentes nos modos em que se pesquisa e em que se ensina na academia brasileira, dialogando também, assim, com as reflexões propostas por Mojana Vargas e Aline Castro no recentemente publicado artigo “O ensino e a pesquisa em relações internacionais no Brasil — sentidos e desafios da decolonialidade” (2020).

As análises aqui apresentadas pretendem se inserir na grande área de RI no Brasil, entendida como possuindo um enorme potencial de desenvolvimento e fortalecimento, também passível de ser explorado com o apoio da História. De fato, ainda que a HRI se apresente como uma das ciências que deram origem ao campo das RI no espaço Atlântico Norte⁸ e que ela se inscreva na construção da trajetória brasileira do campo⁹, os trabalhos apresentados nas sessões da Área Temática de HRI e da Política Externa nos eventos da Associação Brasileira de RI, por exemplo, tem variado, há anos, entre somente duas e três dezenas (mantendo-se em cerca de 10% do total de trabalhos dos encontros) (Máximo 2018¹⁰).

Além do desafio de se reafirmar a relevância da HRI no campo das RI, principalmente com a recente disseminação de cursos de graduação e pós-graduação em RI no Brasil, há outra questão de mesma amplitude e densidade que necessita ser debatida concomitantemente: o lugar e a influência do conhecimento exógeno, notoriamente produzido nos centros acadêmicos situados nos entornos do Atlântico Norte, dentro dos componentes curriculares dos cursos de RI no país. É nesse contexto, por exemplo, que se entendem as propostas do historiador

7 O trabalho do pedagogo Benjamin Bloom e de seus colaboradores pode ser encontrado em uma série de publicações sobre o tema, dentre as quais se destaca *Handbook on formative and summative evaluation of student learning* (1971).

8 Apesar de uma “cátedra” de Relações Internacionais ter sido criada em Aberystwyth (País de Gales) em 1919, já se pesquisava e ensinava História Diplomática (que evoluiria para a HRI) pelo menos desde o início dos anos 1870 na Europa continental como, por exemplo, na *École libre des sciences politiques de Paris*, hoje conhecida como *Sciences Po*.

9 Para uma possível introdução a tal trajetória, recomenda-se considerar a edição n. 10, de 2020, da *Intelligere, Revista de História Intelectual*, em que diversos aspectos da evolução da disciplina de HRI são discutidos através da homenagem ao historiador Amado Cervo.

10 Com dados complementados pelos autores quando dos eventos de 2018 a 2021.





Amado Cervo (2008) em apontar a necessidade de se reduzir a função das teorias e elevar o papel dos conceitos nas pesquisas em RI, sobretudo os formados dentro da academia brasileira. Mesmo as recentes, e supostamente inovadoras, agendas de pesquisa desenvolvidas em países como os Estados Unidos sob a rubrica da História Global, alerta Cervo (2016), também devem ser tomadas com muita atenção, sob o risco de serem recebidas sem a devida crítica, reproduzindo suas limitações epistemológicas inerentes.

A relevância em explorar as particularidades do ensino de HRI no Brasil está, portanto, em gerar conhecimento e estimular um processo de reflexão crítica passíveis de subsidiar não somente o aperfeiçoamento do próprio aprendizado, mas também o desenvolvimento de novas agendas de pesquisa, além de poder auxiliar instituições de ensino, coordenadores de curso e docentes em seus planejamentos.

Ao procurar, dessa forma, oferecer uma análise exploratória sobre o ensino de HRI no Brasil, o presente estudo debruçou-se sobre os PAE da disciplina disponibilizados por Instituições de Ensino Superior (IES) e por seus professores, publicamente ou a pedido dos autores, entre os anos de 2015 e 2018. Foram, assim, colhidos 77 PAE em 44 IES, que forneceram informações sobre o perfil dos docentes, sobre os objetivos e conhecimentos mobilizados, particularmente as grandes temáticas ministradas, e sobre a literatura de referência. Os bancos de dados construídos, abaixo apresentados, assim revelam mais um olhar momentâneo sobre o ensino de HRI do que sua evolução ao longo do tempo.

Para além desta parte introdutória, o presente artigo se divide em quatro seções, estando a primeira a apresentar uma breve evolução do ensino de HRI no Brasil, a segunda, a elucidar os instrumentos metodológicos utilizados, a terceira, a expor tanto os dados como as análises exploratórias sobre as informações colhidas dos PAE e a quarta, lançando-se no exame de casos considerados representativos de certa tradição didático-pedagógica, mas também de outros apontando para possíveis caminhos de renovação para a disciplina. Finalmente, são oferecidas algumas palavras em guisa de conclusão.

Uma trajetória da HRI no Brasil

Ao se pensar a História como uma das matrizes fundamentais dos estudos sobre as relações internacionais, é possível encontrar, há séculos, narrativas sobre





como diferentes poderes e sociedades se relacionavam. Nesse contexto, o que revela o território particular do historiador das RI é a sua busca de explicações na totalidade da complexidade do passado, em empreitadas individuais ou colaborativas, levando sempre em conta as relações entre sociedades e culturas em seus diferentes tempos históricos, dominando o jogo de escalas, os processos de transformação (ou de permanências), as condições da ação humana e as fontes. Nesse sentido, o pesquisador não pode dispensar nenhuma grade de análise, nem produzir recortes preliminares da realidade a ser analisada. Robert Frank assim nos lembra que “os historiadores das relações internacionais não gostam de se prender às amarras intelectuais dessa ou daquela escola”. “Seus trabalhos”, continua Frank, “naturalmente os levam a concluir que a complexidade da realidade e a singularidade do evento tornam impossível tanto reproduzir uma cadeia causal quanto a formulação de leis ou teorias”¹¹. Há, claramente, uma dificuldade estrutural para a teorização, o que não impede a autonomia científica da HRI.

Difícil negar, entretanto, certa angústia ou sensação forasteira nos jovens interessados pela História dentro das formações para internacionalistas propostas no país. Tais sentimentos alimentam-se, de um lado, da imprecisa percepção de que as ciências históricas teriam certa posição acidental ou meramente instrumental no campo e, de outro, da ainda incipiente presença de historiadores nos debates dentro da grande área das RI. Desse modo, enquanto este texto se preocupa em propor uma reflexão sobre o ensino contemporâneo de HRI, faz-se interessante também apresentar, mesmo que brevemente, ao menos uma dentre várias de suas trajetórias no Brasil.

Ainda que fundeada em grande parte nas tradições europeias da HRI, a academia brasileira já conhecia, décadas antes da criação da primeira graduação em RI no país (em meados dos anos 1970), o ensino do que se pode hoje chamar de HRI. Nem mesmo a pesquisa sobre a HRI aguardou as últimas décadas do século XX para surgir, no Brasil e na região, como lembram as revisões críticas da historiografia que Rafael Marquese e João Pimenta (2015) e Frederik Schulze e Georg Fischer (2019) recentemente produziram. Temas como a formação multiétnica da sociedade brasileira, o racismo científico, a Amazônia ou ainda as

11 “...les historiens des relations internationales n’aiment pas s’enfermer dans le carcan intellectuel de telle ou telle école. Leurs travaux les conduisent naturellement à conclure que la complexité de la réalité et la singularité de l’événement rendent impossibles tant la reproduction d’une chaîne causale que la formulation de lois ou de théories...” (tradução dos autores, Frank 2003, 49).





condições de dependência já conheciam, há muito, trabalhos que relativizavam o nacionalismo metodológico e descentralizavam etnicamente as narrativas, afastando o eurocentrismo. Assim, por exemplo, podem ser lembrados os escritos de Cyril James e Eric Williams, ambos historiadores de Trinidad e Tobago que, desde os anos 1930, relacionavam a experiência passada escravista local e regional com processos mais amplos espacialmente e mais complexos historicamente. Fazemos a opção, neste breve texto, de apresentar uma trajetória também pioneira através de uma das primeiras historiadoras das relações internacionais: Maria Yedda Linhares.

Quando da fundação da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi), em 1939, o governo do Estado Novo, em cooperação com os agentes da diplomacia cultural francesa, trouxe para o Brasil o historiador Victor Tapié, para ministrar aulas de História Moderna e Contemporânea (Ferreira 1999, 292). Tapié havia concluído seu doutoramento sobre a política externa da França do começo da Guerra dos 30 anos (1616-1621) sob orientação de Pierre Renouvin que, naquele momento, já avançava criticamente sobre a História Diplomática conduzindo-a à História das Relações Internacionais (Renouvin 1931, 273). Formado sob orientação de Renouvin, Tapié teria, como uma de suas primeiras alunas no Brasil, Maria Yedda Linhares que, em 1939, começava sua formação como historiadora no Rio de Janeiro. Os ensinamentos acumulados por Linhares e sua vanguardista sensibilidade quanto à HRI continuariam quando das aulas que acompanhou junto a Delgado de Carvalho. Sucessor de Tapié, Carvalho acabou fazendo da jovem historiadora sua assistente na FNFfi já em 1946, na cadeira de História Moderna e Contemporânea, na qual, segundo Linhares, “foi levada a se fixar em História das Relações Internacionais” (Linhares 1992, 65-68).

Tratava-se da gênese do ensino de HRI no Brasil, algo ainda incógnito no país como forma de pensar e ensinar o passado, ressaltava Linhares. Já naquele momento, tratava-se de uma maneira de relativizar a história europeia dentro das disciplinas de História Moderna e Contemporânea, até então centradas em histórias nacionais e imperiais, como da França, que se legitimavam dentro dos programas por se pressuporem histórias universais. Para Linhares, a mudança para a HRI era o meio de se propor uma reflexão mais totalizante da “história mundial” (Linhares 1992, 65-68).

Já em seu primeiro ano como assistente, Linhares pode trabalhar em sala de aula com a história do Império Otomano e de seu esfacelamento, mas também com o Oriente Médio, com o Egito, com as sociedades árabes, com as rivalidades anglo-





russas e anglo-francesas, entre outros temas e enquadramentos metodológicos então vanguardistas (Linhares 1992, 101). Apesar das novas perspectivas estimuladas pelo que aprendeu com Tapié e Carvahó, as aulas eram ainda preparadas com muita dificuldade, com livros emprestados e com os meios de então, até a chegada de *História das Relações Internacionais*, organizado por Renouvin e publicado em 8 volumes entre 1953 e 1958, tornando-se “leitura obrigatória”, como lembra Francisco Falcon, assistente de Linhares à época (Falcon 1998, 131).

Ainda que o próprio Falcon tenha observado que essas primeiras gerações eram “ingênuas” teoricamente, que não havia pesquisa institucionalizada e que as disciplinas eram “autênticos feudos”, sendo então coibido qualquer diálogo entre História do Brasil, História das Américas e História Contemporânea, a inovação de então, que ainda hoje nos oferece ensinamento, era a proposta pela HRI (Falcon 1998, 111 e 118-119). As novas narrativas organizadas por Renouvin traziam o entendimento de que “as relações entre governos deixam de ser o centro de interesse”, passando a importar, continuava o historiador, “as relações entre os povos”. Valorizava-se, assim, uma visão relacional e sistêmica da história, oferecendo uma perspectiva até então ausente nas salas de aula e que demandava a identificação dos agrupamentos humanos e da construção e evolução de suas relações (Renouvin 1994 [1953], 8).

Delgado de Carvalho e Maria Yedda Linhares já discutiam, nos anos 1940, como dificilmente se poderia continuar a fazer História Moderna e Contemporânea no Brasil simplesmente importando as práticas de ensino europeias. Segundo Linhares, Carvalho lhe alertara de que o melhor que ela poderia fazer em sua carreira “seria uma boa história das relações internacionais”, na qual a ênfase seria, justamente, nas relações (Linhares 1992, 19). Para Linhares, o que nunca deve se perder é um fazer historiográfico e um ensinar que procurem narrativas amplas, com “uma percepção mais global” da história (Linhares 1992, 21), como a HRI pode oferecer e que aqui se tenta retomar e valorizar.

Metodologia

O presente trabalho apresenta-se como uma pesquisa empírico-analítica, com caráter exploratório e de inspiração nos ensinamentos pedagógicos de Benjamin Bloom, lançando mão de abordagens quantitativas e qualitativas e buscando descrever e avançar algumas reflexões sobre o conteúdo, a forma e o





modo como se ensina HRI nos cursos de graduação em RI no Brasil. Para tanto, optou-se pela formação de um corpus de fontes composto pelos Planos de Ensino Aprendizagem (aqui sempre referidos como PAE) das disciplinas, colhidos entre os anos de 2015 e 2018.

O levantamento dos PAE consistiu na identificação das universidades com cursos de graduação em RI, tomando-se como referência a listagem de graduações ativas do Ministério da Educação que, em julho de 2018, figurava com 172 cursos na área¹². De pronto, entretanto, surgiu a dificuldade em se conhecer o número de disciplinas de HRI ministradas por todas as instituições em razão da ausência da disponibilidade pública e sistematizada de tal informação, mas também dos respectivos PAE. Não se tratando de simples obstáculo, importante aqui destacar a desmoderada adversidade na formação do corpus, apesar dos persistentes esforços dos autores em encontrar a documentação atualmente empregada nos cursos. Tal entrave indica um impedimento ainda mais consequente para pesquisadores interessados em produzir uma análise da evolução no tempo do ensino de HRI, que não constitui objeto deste trabalho, sugerindo a importância da formação de um banco público de dados com tais informações.

Diante de tal contexto, lançou-se uma procura nos *websites* dos referidos cursos, bem como uma busca ativa por meio de contatos com as coordenações, por correio eletrônico e telefone, sendo possível a comunicação com 102 IES e a identificação da existência de 156 disciplinas de HRI nelas ministradas. Entretanto, nem todas ofereceram acesso aos respectivos PAE, tendo sido finalmente possível compor o corpus com 77 PAE de 44 cursos de graduação existentes até, pelo menos, o ano de 2018¹³.

O que aqui são chamados de PAE não apresentaram um formato comum quando identificados pelos autores, ainda que tenham sido buscadas as seguintes seções em seus conteúdos: nome da disciplina, responsável ministrante, objetivo geral, conteúdo e habilidades, estruturação da disciplina e literatura a ser utilizada. Apesar da diversidade de formatos e com a exceção de dois casos, a quase totalidade continha ao menos um parágrafo apresentando a disciplina e os principais temas e processos históricos a serem tratados. Outro elemento também presente na quase totalidade dos PAE foi a literatura de referência (aqui também mencionada

12 Ministério da Educação — Sistema e-MEC. Relatório de Consulta por Curso, 03/07/2018, 12 páginas.

13 As disciplinas sob o título de HRI (e algumas variantes, como HRI Contemporâneas) que foram identificadas incluem: “História das Relações Internacionais”, “História das Relações Internacionais I”, “História das Relações Internacionais II” e “História das Relações Internacionais III”.





como bibliografia de referência). Dos 77 PAE analisados, 68 apresentaram uma seção de bibliografia, em que estavam presentes desde duas obras, na seção mais enxuta, até 57 obras, na seção mais rica em tal conteúdo.

Ainda sobre a forma dos PAE, importante destacar que grande parte das universidades públicas disponibilizavam informações sobre suas disciplinas por meio do Projeto Pedagógico do Curso. Em outros casos, foram encontrados desde documentos estruturados com seções como “objetivos”, “conteúdos programáticos”, “métodos de avaliação”, “calendários”, “bibliografias básica” e “bibliografia complementar”, ou ainda PAE com somente um único parágrafo, de poucas linhas, indicando apenas a cronologia trabalhada na disciplina e uma breve lista bibliográfica.

A fim de subsidiar os exercícios pretendidos, foram criados quatro bancos de dados com o conteúdo dos 77 PAE encontrados, reunindo informações que permitem identificar os objetivos gerais do curso, seu conteúdo temático e bibliográfico, o docente responsável e a IES à qual se vincula a disciplina.

O primeiro banco de dados reúne os elementos vinculados à IES e ao oferecimento da disciplina. Como dito, as informações sobre os cursos de graduação ativos em 2018 foram extraídas do Ministério da Educação, assim como as informações relativas à categoria administrativa da IES. Organiza-se, finalmente, por meio das seguintes categorias:

- 1) Nome da IES em que são oferecidos o curso e a disciplina
- 2) Região de localização da oferta do curso
- 3) Estado da Federação de localização da oferta do curso
- 4) Categoria administrativa da IES (se pública ou privada)
- 5) Número de disciplinas de HRI oferecidas por curso

No segundo banco de dados, concentram-se os conteúdos trabalhados na disciplina, organizando-se por meio das seguintes categorias:

- 1) Corte cronológico inicial do conteúdo ministrado nas disciplinas
- 2) Espaços mencionados nas disciplinas
- 3) Temas trabalhados nas disciplinas

No terceiro banco de dados, concentram-se a bibliografia de referência para a disciplina, organizando-se por meio das seguintes categorias:

- 1) Título da obra
- 2) Quantidade de menções no corpus
- 3) Frequência de menção no corpus
- 4) Data de publicação da 1ª edição original





- 5) Língua de publicação
- 6) Quantidade de obras de um mesmo autor
- 4) Sexo dos autores identificado pelos seus prenomes

O quarto banco de dados contempla informações extraídas dos PAE colhidos, mas também da Plataforma Lattes do CNPq, concentrando-se no perfil do docente responsável por ministrar a disciplina e organizando-se por meio das seguintes categorias:

- 1) Sexo dos docentes identificado pelos prenomes
- 2) Titulação dos docentes na graduação, no mestrado e no doutorado
- 3) Instituições de titulação dos docentes
- 4) Área de atuação

Em relação à análise do conteúdo ministrado, faz-se importante esclarecer terem sido utilizadas expressões que criassem categorias agregando o máximo de conhecimento histórico possível. Nesse sentido, como modo de exemplo, foi criada a categoria “Sistema Europeu dos Séc. XVI a XVII” a fim de agregar expressões como “relações diplomáticas entre Estados Europeus”, “longo século 16”, “relações europeias no século XVI e XVII”, “Europa do século XVII” e “consolidação dos Estados europeus do século XVII”. A construção das categorias encontra-se explicada e pormenorizada na seção seguinte.

Finalmente, algumas limitações encontradas na construção dos bancos de dados criados valem ser mencionadas, como a impossibilidade de se aferir os perfis étnicos culturais dos docentes, dada a ausência de tal informação nos PAE e no sistema Lattes, ou ainda a impossibilidade de se aferir a execução dos PAE em sala de aula, o que demandaria um esforço próprio de pesquisa de campo e uma reflexão que não seria possível neste espaço desenvolver.

Análise dos Planos de Ensino Aprendizagem

A apresentação dos resultados desta pesquisa, que aqui se inicia, organiza-se de forma a permitir conhecer as instituições em que as disciplinas de HRI são ministradas, mas, sobretudo, os conteúdos que compõem seus PAE, assim como o corpo docente responsável pelo aprendizado. Todos os dados e análises aqui apresentados relacionam-se ao universo em que os PAE localizados se inserem.

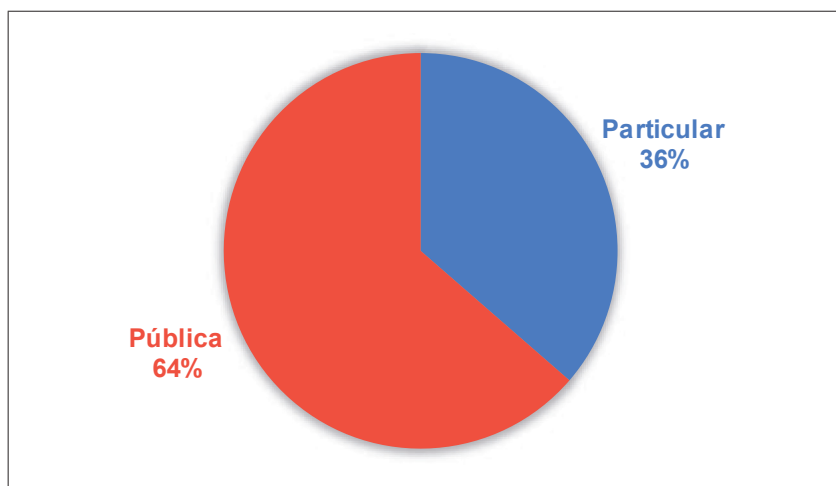
Quanto às IES, o Gráfico 1 indica uma maioria de PAE provenientes de instituições públicas de ensino, ainda que Marrielle Maia observe que a maioria das





graduações em RI no Brasil (82,78%) seja ofertada por instituições privadas (Maia 2020¹⁴). Uma possibilidade em se entender tais diferenças de representatividade repousa na dificuldade dos autores em alcançar informações junto às instituições privadas, mesmo quando provocadas, sendo que as públicas ofereceram, em regra, os dados livremente por meio de seus domínios na internet.

Gráfico 1 — Categoria Administrativa de origem dos PAE



Fonte: elaboração própria.

Ainda quanto a essas IES, o Gráfico 2 apresenta a distribuição espacial das mesmas dentro do território brasileiro. Observa-se que a representatividade, neste caso, apesar de disparidades ainda presentes, aproxima-se um pouco mais da realidade do universo de graduações em RI existentes no Brasil, conforme também assinalado por Marrielle Maia por meio das seguintes porcentagens: Sudeste (55%), Sul (21%), Centro-Oeste (10%), Nordeste (8%) e Norte (5%). Ela também reflete conclusões já consolidadas na academia, como no trabalho de Matheus Pfrimer e Giovanni Okado, de que a maior parte dos cursos recém-fundados em universidades públicas brasileiras se encontra nas regiões Sudeste e Sul, tanto em cidades grandes, como em pequenas e médias, sendo poucos “os cursos criados nos grandes centros urbanos das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste” (Pfrimer, Okado 2019, 228).

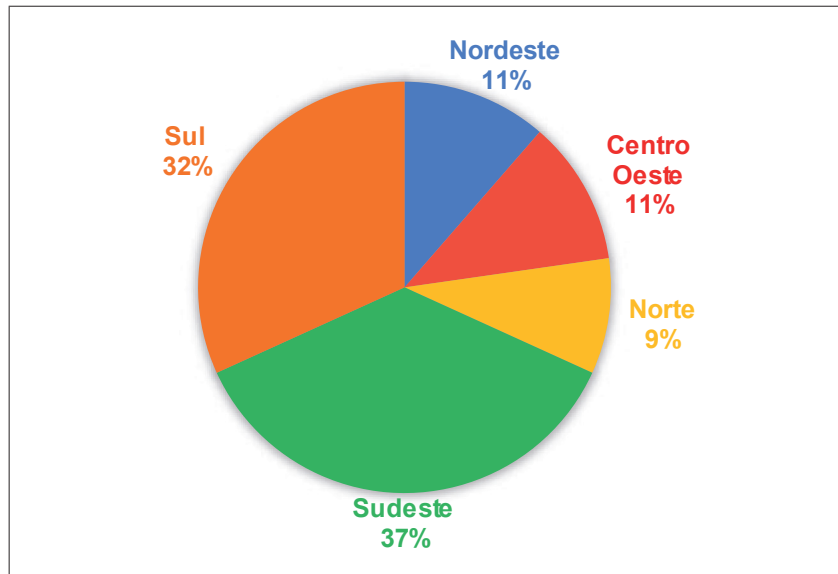
Finalmente, quando nos concentramos nos estados da federação de onde os PAE considerados são originários, observamos as seguintes distribuições justapostas às ofertas de graduações conforme Marrielle Maia: Rio Grande do Sul (20% dos PAE considerados e 11% das graduações existentes), São Paulo

14 Importante observar que a pesquisa conduzida pela autora foi contemporânea à realizada para este trabalho.



(18% e 31%), Rio de Janeiro (11% e 16%), Distrito Federal (7% e 6%), Minas Gerais (7% e 6%), Paraná (7% e 5%), Paraíba (5% e 1%) e Santa Catarina (5% e 4%), sendo que os demais estados da federação que podem ser considerados (Amapá, Bahia, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pernambuco, Roraima, Pará, Sergipe e Tocantins) originaram, cada um, menos de 2% dos PAE.

Gráfico 2 — Origens dos PAE por Região



Fonte: elaboração própria.

Ainda quanto à disparidade de dados provenientes de IES públicas e privadas, faz-se importante observar, sem embargo, que este estudo considera preferencialmente a qualidade representativa da amostragem ante o número absoluto de PAE alcançados. Nesse sentido, e novamente justapondo o presente trabalho à obra de Marrielle Maia, percebe-se uma representatividade espacial dos dados satisfatoriamente alinhada à distribuição das IES pelo território brasileiro. De fato, há 6% de PAE de IES privadas da mostra originando-se da região Nordeste, enquanto Maia indica a existência de 7% de IES privadas do Brasil na região. Para o Centro-Oeste, temos 12% da mostra vinda de IES privadas na região e 11% de instituições desse tipo nela localizadas. Para as regiões Sul e Sudeste, enquanto consideradas em conjunto, há um equilíbrio geral, tendo 81% das mostras de IES privadas originando-se desse espaço enquanto existem 78% de IES privadas nessa mesma porção do território. Observa-se, entretanto, uma disparidade quando Sul e Sudeste são consideradas em separado, tendo o Sul originado 43% da amostra de IES privadas enquanto constitui território para 20% dessas instituições e tendo o Sudeste originado 38% da amostra de

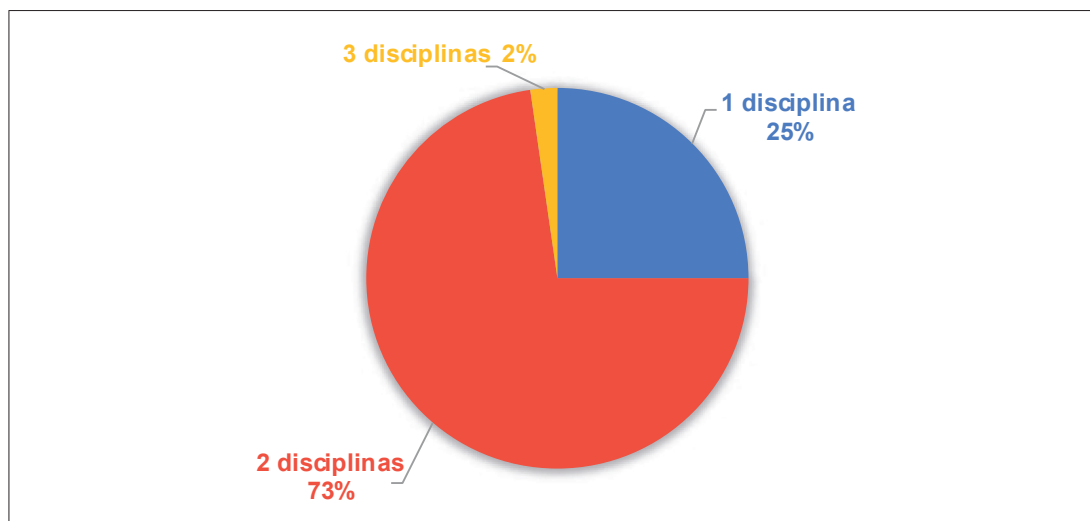


IES privadas enquanto constitui território para 58% dessas instituições no país.

Feitas as observações quanto aos alinhamentos e limites espaciais do corpus constituído, uma análise mais totalizante dos PAE das IES privadas demonstra uma compatibilidade com os PAE das IES públicas podendo, finalmente, ambos os conjuntos serem analisados em associação e apresentados de forma combinada, como nos gráficos a seguir. Disparidades encontradas, entretanto, e que se fizerem dignas de menção, surgirão a cada avaliação abaixo oferecida.

Retomando-se e aprofundando-se, assim, a análise e a apresentação dos dados em conjunto, percebe-se que o Gráfico 3 nos informa a quantidade de disciplinas de HRI ofertadas por cada graduação em RI de onde se originaram os PAE do corpus. Dessa forma, no universo de todas as 44 instituições consideradas nesta pesquisa, 32 delas (73%) ofertavam duas disciplinas de HRI (intituladas, em regra, como “História das Relações Internacionais I” e “História das Relações Internacionais II”) em sua grade curricular, sendo que 11 delas (25%) ofertavam somente uma disciplina de HRI (intitulada “História das Relações Internacionais”) e apenas uma instituição ofertava três disciplinas de HRI (seguindo a mesma titulação, com a numeração conseqüente em números romanos). Ressalta-se, porém, uma menor oferta de disciplinas de HRI nas IES privadas. De fato, enquanto somente uma disciplina de HRI era ofertada em 44% das IES privadas, tal organização repetia-se em apenas 14% das graduações de IES públicas.

Gráfico 3 — Número de disciplinas de HRI ofertadas por graduação em RI



Fonte: elaboração própria.

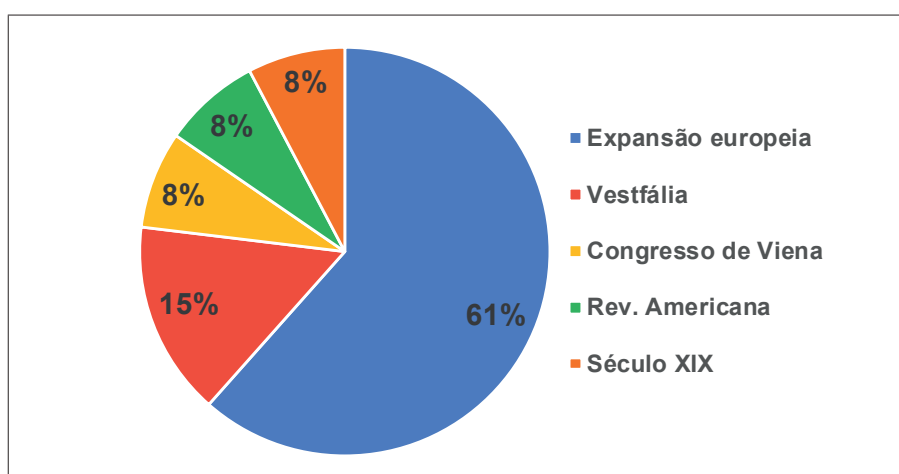
Ao se aprofundar a análise do corpus, decidiu-se examinar as escolhas de marcos cronológicos iniciais dos conteúdos ministrados nas disciplinas de HRI.



Considerando não haver sempre a presença de datas exatas ou ainda um uso comum de expressões que representem os referidos marcos, algumas categorias aglutinadoras foram criadas durante o processo de análise dos PAE a partir do conhecimento e do domínio da disciplina dos autores, buscando titulações as mais próximas possíveis das próprias referências presentes nos documentos. Assim, por exemplo, sob a expressão “Expansão europeia” mencionada no gráfico abaixo, foram reunidas expressões presentes no corpus tais como: “grandes navegações”, “primeira expansão europeia”, “os descobrimentos”, “o processo de colonização” e “expansão ultramarina”. Ainda como exemplo, podemos mencionar a expressão “Primeira Guerra Mundial”, utilizada mais abaixo, sob a qual repousam expressões como: “Incidentes internacionais do início do século XX”, “Origens da Primeira Guerra Mundial”, “sistema de alianças e diplomacia secreta”, “sistema mundial no limiar do século XX” e “crise do sistema e a emergência das rivalidades”.

Nesse sentido, o Gráfico 4 apresenta os marcos temporais iniciais dos casos em que há somente uma disciplina de HRI ofertada pelas Graduações em RI, equivalente a 25% do universo amostral. Nota-se, neste gráfico, uma predileção por processos históricos iniciando-se ou intensificando-se entre os séculos XV e XVII em torno dos espaços e interesses europeus.

Gráfico 4 — Marco cronológico inicial das disciplinas de HRI



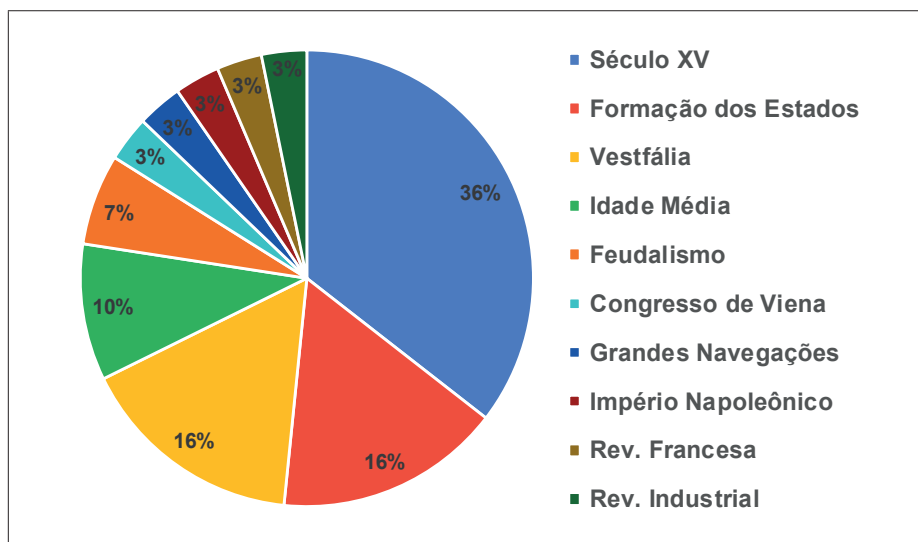
Fonte: elaboração própria.

Passando-se ao exame dos PAE das disciplinas ofertadas em pares, ou seja, das disciplinas de HRI I e HRI II em graduações de RI, caso da maioria (73%) do universo amostral, o Gráfico 5 indica que a HRI I, em 88% dos casos, tem também como marco cronológico inicial processos históricos principiando-se ou



intensificando-se entre os séculos XV e XVII em torno dos espaços e interesses europeus (com 36% para o “Século XV”, 16% para a “Formação dos Estados”, 16% “para Vestfália”, 10% para a “Idade Média”, 7% para o “Feudalismo” e 3% para as “Grandes Navegações”)

Gráfico 5 — Marco cronológico inicial das disciplinas de HRI I



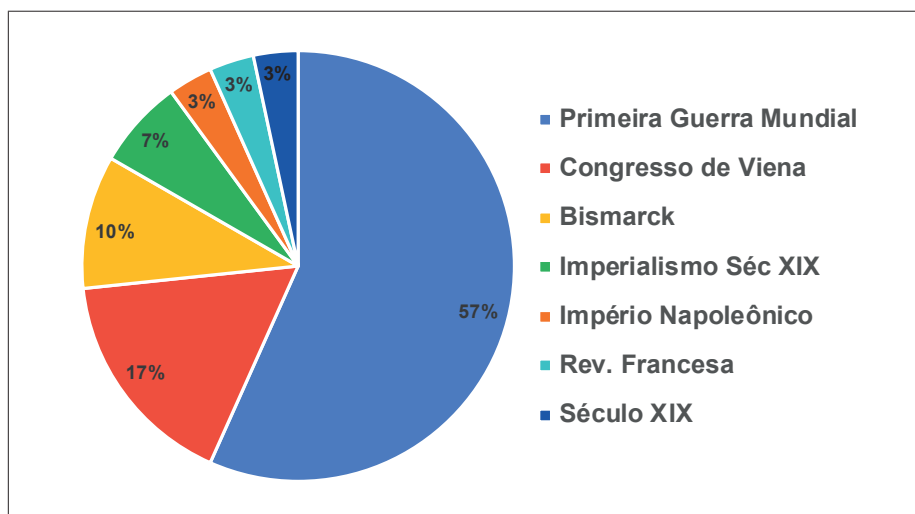
Fonte: elaboração própria.

Já nos PAE de HRI II considerados, ilustrados no Gráfico 6, percebe-se uma presença predominante da “Primeira Guerra Mundial” (57%), o que não descarta uma atração pelos processos históricos europeus, mesmo se considerando outros espaços, agentes e interesses. Ainda que “Imperialismo Séc XIX” (7%) e “Século XIX” (3%) surjam como aparentes temas menos etnocêntricos, os demais voltam a sugerir a Europa como o centro das narrativas (“Congresso de Viena” em 17%, “Bismarck” em 10%, “Império Napoleônico” em 3% e “Rev Francesa” em 3%). Observa-se, finalmente, que a única instituição a oferecer três disciplinas de HRI segue as tendências apontadas para HRI I e II, tendo o seu PAE de HRI III iniciando-se cronologicamente com a Guerra Fria.





Gráfico 6 — Marco cronológico inicial das disciplinas de HRI II



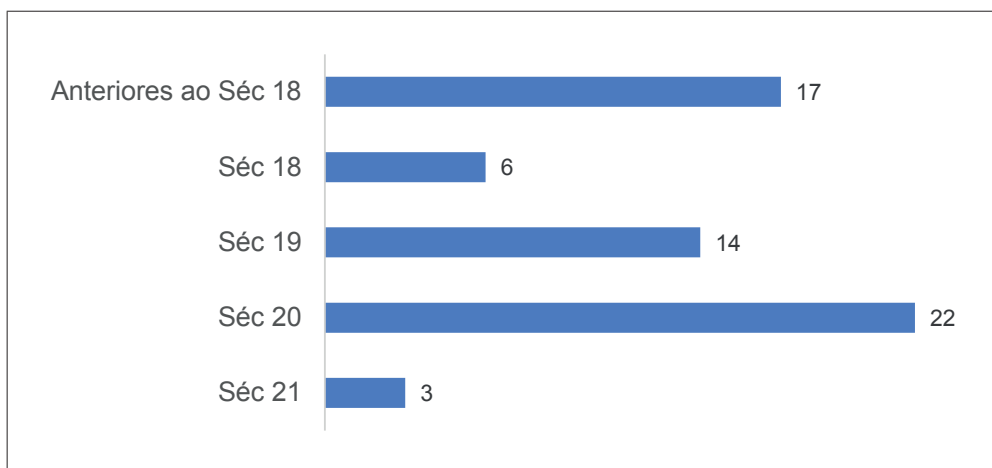
Fonte: elaboração própria.

Outra análise temática empreendida relacionou-se aos tópicos mencionados nos PAE e que foram aqui agrupados em categorias abrangentes, que também buscaram titulações as mais próximas possíveis das próprias referências presentes nos documentos. Nesse momento, todas as disciplinas foram analisadas conjuntamente, sem divisão entre HRI I, HRI II ou HRI III. Verifica-se, dessa forma e como ilustrado no Gráfico 7, que “Primeira Guerra Mundial” é um dos temas mais frequentes no ensino de HRI, sendo mencionado em 53% dos PAE. Em segundo lugar se encontra a “Guerra Fria”, mencionada em 52%, seguida de “Segunda Guerra Mundial” e “Imperialismo/Colonialismo Século XIX” (48% cada) e “Formação dos estados nacionais modernos” (39%). Ainda sobre os temas mencionados em mais de 25% dos PAE, encontram-se: “Revolução Francesa”, “Entre guerras”, “Fascismo/Nazismo/Totalitarismo”, “Império Napoleônico/Guerras Napoleônicas”, “Concerto Europeu (1815-1848)”, “Colapso do sistema internacional europeu” e “Tratado/Conferência de Versalhes”. Finalmente, entre os temas mencionados em menos de 5% dos PAE, encontram-se: “Divisão afro-asiática/Conf. De Berlim”, “Constituição da Periferia”, “Emergência da China”, “Império Otomano/Islã”, “Conferência Bandung/Movimento não alinhados”, “Integração regional América Latina” e “Revolução Mexicana”.





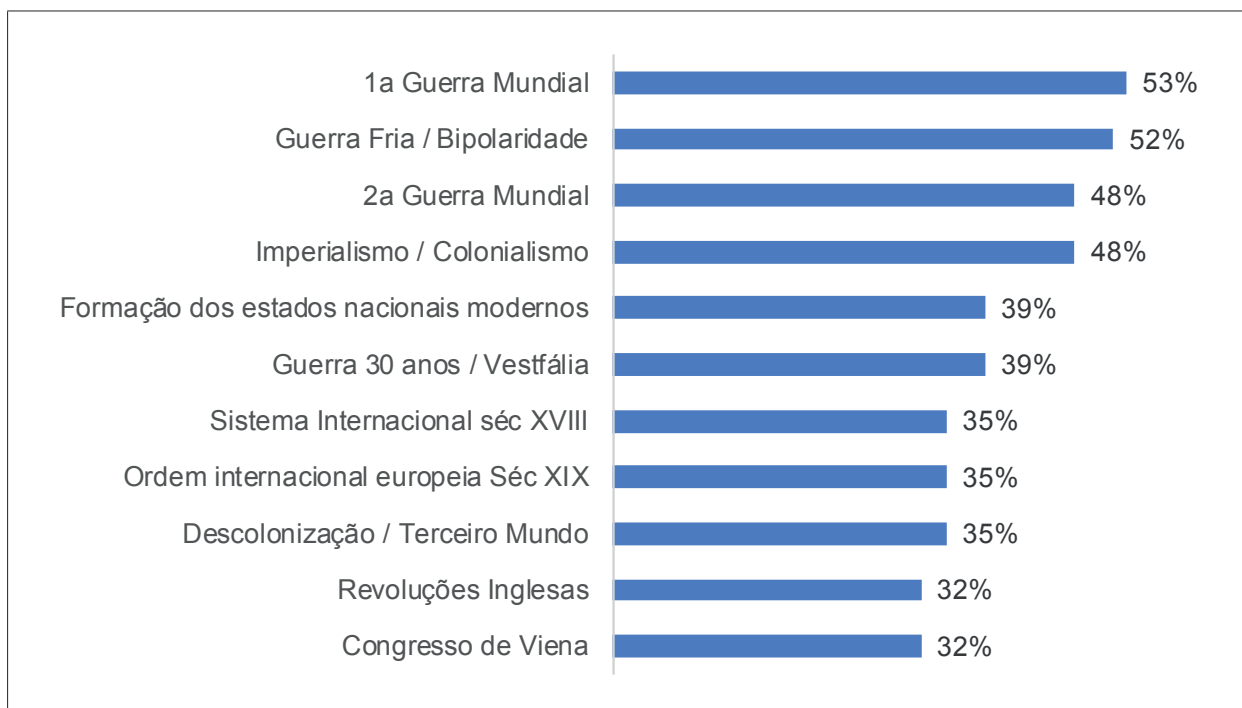
Gráfico 7 — Categorias temáticas mais presentes nos PAE



Fonte: elaboração própria.

Consideradas cronologicamente, as categorias temáticas abrangentes criadas a partir da análise dos PAE revelam preocupação com processos históricos que se concentram nos séculos XIX e XX como indica o Gráfico 8. Apenas algumas disciplinas mencionam categorias que podem ser cronologicamente localizadas no século XXI, como “Nova Ordem Mundial”, “O mundo após os ataques terroristas em Nova York em 2001” e “Integração regional latino-americana”.

Gráfico 8 — Concentração cronológica das categorias temáticas presentes nos PAE

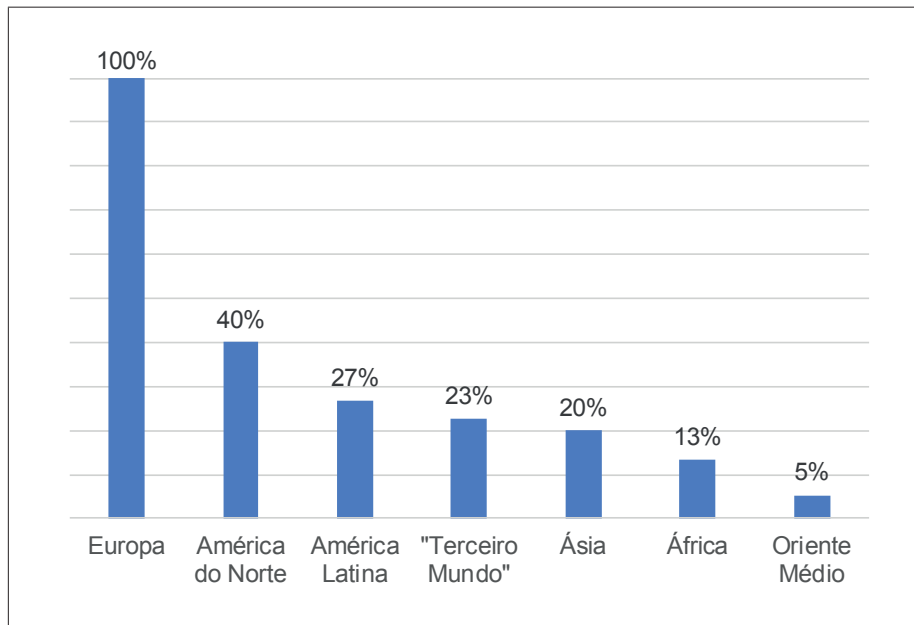


Fonte: elaboração própria.



Ainda considerando as categorias temáticas, preocupou-se em perceber quais designações de espaços eram utilizadas e mencionadas, notando-se um uso recorrente de espaços geográficos continentais ou subcontinentais, sendo menos frequente a menção a espaços geopolíticos ou geoeconômicos. Observa-se, nesse sentido e conforme aponta o Gráfico 9, que todos os PAE, sem exceção, mencionavam “Europa”. A segunda designação de espaço mais mencionada foi “América do Norte” (representando, na maior parte das vezes, os Estados Unidos), presente em 40% dos PAE. A terceira designação, presente em 27% dos PAE, foi “América Latina”, estando “Ásia” presente em 23%, “África” em 13% e “Oriente Médio” em 5%. “Terceiro Mundo”, que pode ser tomado como mais representativo de um espaço geopolítico, aparece em 23% dos PAE.

Gráfico 9 — Designações de espaços mais presentes nos PAE



Fonte: elaboração própria.

Em um PAE ideal, um dos componentes fundamentais consiste nas referências bibliográficas levadas em conta pelos professores no planejamento das disciplinas e nas aulas. Analisando essa informação, os dados aqui apresentados resultam de uma primeira seleção feita pelos autores, que consideraram obras presentes ao menos duas vezes nos PAE do corpus, a fim de os tornarem mais consistentes e representativos. Ainda que em nove PAE não houvesse menção a nenhuma referência bibliográfica, chegou-se, ao final, à contabilização de 71 livros, de 66 autores diferentes, observando-se que não surgiu, nesse contexto, absolutamente nenhum artigo científico.

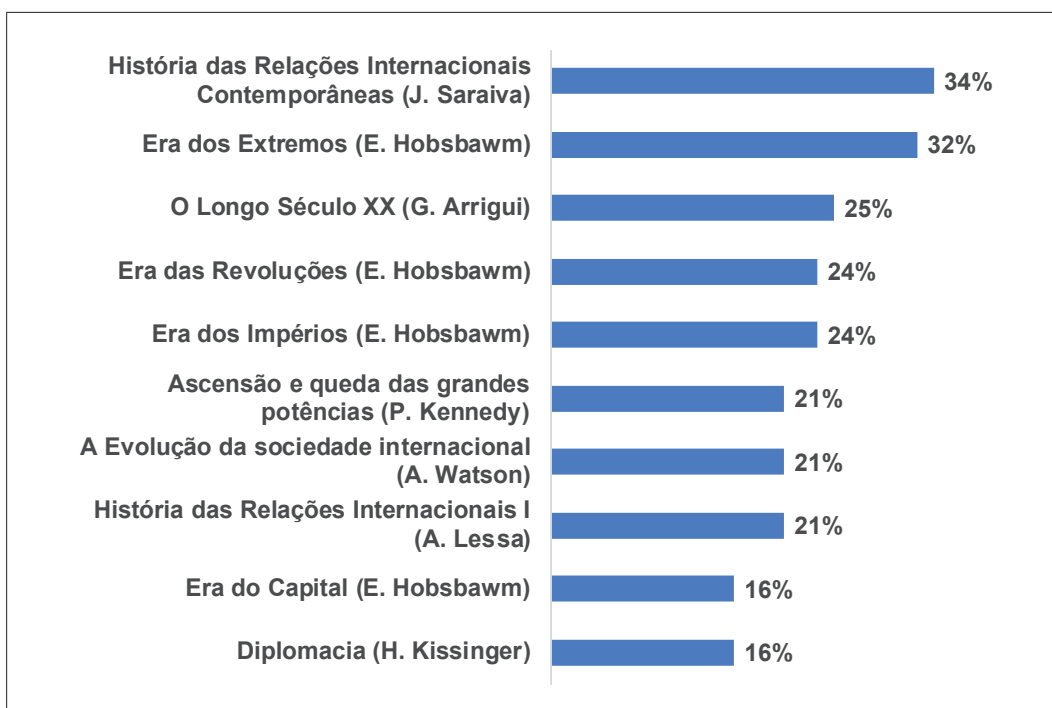


Uma primeira informação a destacar refere-se à língua das obras consideradas. 92% delas encontram-se em Português, tendo sido originalmente escritas nessa língua ou tendo versões nessa língua como as escolhidas pelos docentes para figurar nos PAE. As demais línguas que aparecem são o Espanhol (4%), o Inglês (3%) e o Francês (1%). Ainda sobre as obras, ao considerar as datas de publicação de suas primeiras edições na língua original, percebemos que 68% dos livros presentes nos PAE foram publicados no século XX (sendo 26% há mais de 50 anos) e apenas 4% a partir de 2010. Ainda sobre essa avançada datação da maioria das obras, observamos que elas não figuram nos PAE como documento históricos, que muitas vezes podem compor o material didático dos docentes (como poderiam ser *The Economic Consequences of the Peace* de John Keynes, publicado em 1919, ou *Der 18te Brumaire des Louis Napoleon* de Karl Marx, publicado em 1852, ou ainda *The Wealth of Nations* de Adam Smith, publicado em 1776), mas como referência bibliográfica parte do projeto didático-pedagógico das disciplinas.

Passando aos títulos das obras presentes nos PAE, enquanto o Gráfico 10 traz as dez mais frequentes, destaca-se a presença de dois autores brasileiros entre os mais referenciados e também o conjunto conhecido como “As Eras”, do historiador britânico Eric Hobsbawm. Ademais, corroborando as lições de Thiago Galvão e Günther Mros (2017), nota-se uma forte presença das tradições francesa e britânica no pensamento e no ensino de HRI no Brasil. Nesse sentido, destaca-se a presença de autores como Pierre Renouvin, Jean-Baptiste Duroselle, Edward Carr e Adam Watson dentre as 20 obras mais frequentes, sendo seis os autores com duas ou mais obras diferentes identificadas (Hobsbawm, Duroselle, Renouvin, Demetrio Magnoli, José Saraiva e Paulo Visentini).



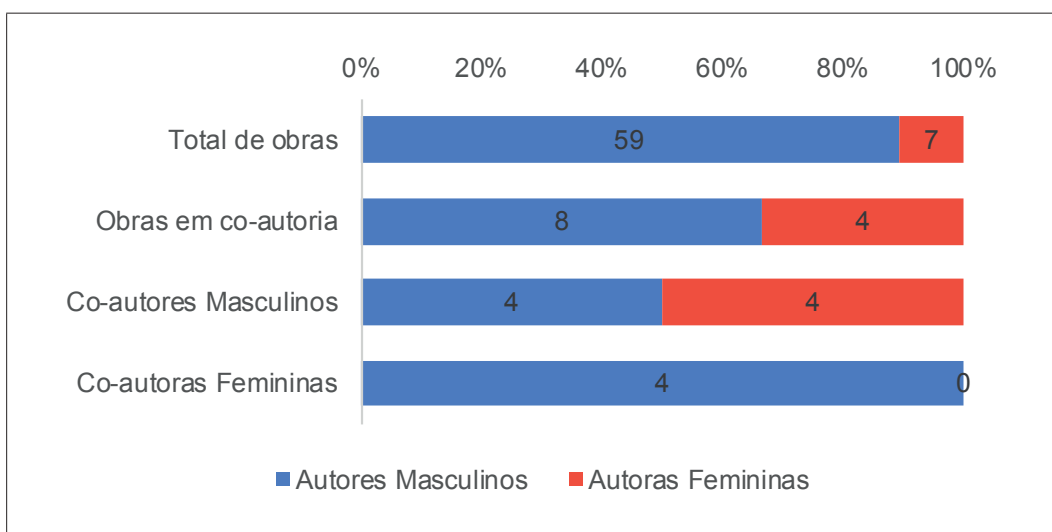
Gráfico 10 — As dez obras mais presentes nos PAE



Fonte: elaboração própria.

Ainda sobre os autores, nota-se uma clara maioria daqueles do sexo masculino (59 pessoas — ou 89% — assim identificadas apenas por seus prenomes), sendo somente sete do sexo feminino. Ainda sobre essas sete pessoas, apenas três são autoras únicas, sendo as outras quatro coautoras em parceria com colegas do sexo masculino, conforme ilustra o Gráfico 11.

Gráfico 11 — Perfil das autorias e coautorias das obras



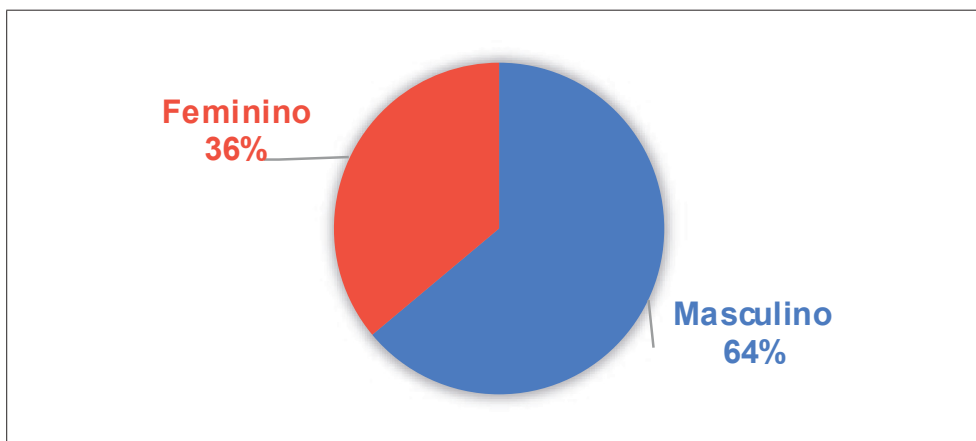
Fonte: elaboração própria.





Finalmente, a análise aqui apresentada também se debruçou sobre o perfil dos professores que ministraram as disciplinas, observando-se que, para 16 PAE, não foi possível a identificação do docente responsável. Nesse universo, conforme ilustrado no Gráfico 12, nota-se uma maioria daqueles do sexo masculino (64% — assim identificados apenas por seus prenomes), sendo 36% de professoras do sexo feminino. Sobre esta informação, cabe novamente analisar em separado IES privadas e públicas, havendo uma ainda menor presença de professoras mulheres nesse primeiro grupo (26%), enquanto, no segundo, aproxima-se mais do equilíbrio com o sexo masculino (42%).

Gráfico 12 — Perfil do corpo docente das disciplinas de HRI (sexo)

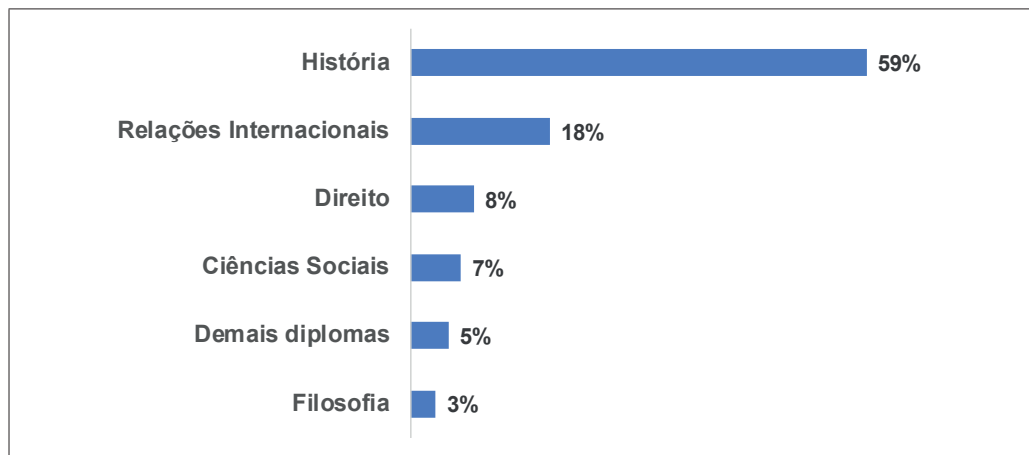


Fonte: elaboração própria.

Quanto à formação desses professores, os Gráficos 13, 14 e 15 indicam uma prevalência de uma diplomação em História tanto para a graduação como para o mestrado e para o doutorado. Há ainda formações em Artes Plásticas, Ciências Econômicas, Ciências Militares e Letras (para a graduação), Arquivologia, Economia, Letras e Política (para o mestrado) e Antropologia, Economia, Desenvolvimento, Sociologia, Integração Latino-Americana e Estudos Africanos (para o doutorado), mas que não atingem 3% dos docentes para cada especialidade e, assim, encontram-se agrupados sob a rubrica “demais diplomas” dos gráficos.

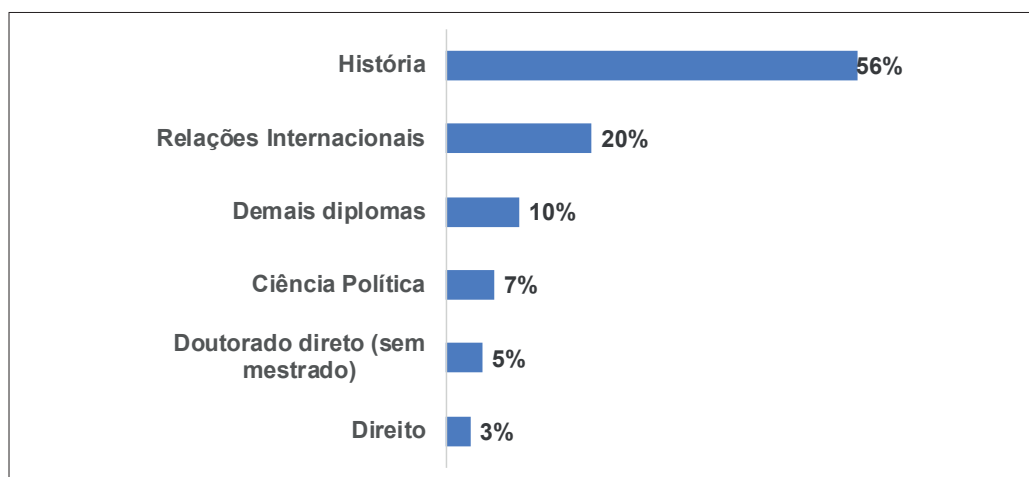


Gráfico 13 — Mais frequentes diplomas de graduação do corpo docente das disciplinas de HRI



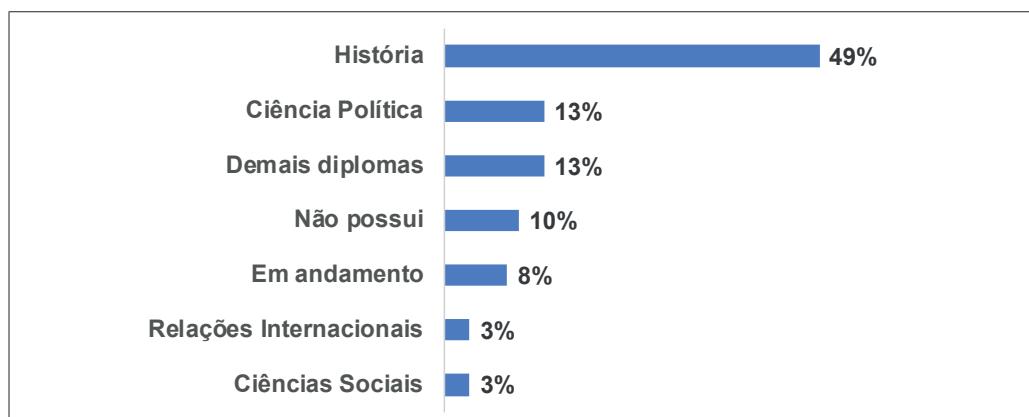
Fonte: elaboração própria.

Gráfico 14 — Mais frequentes diplomas de mestrado do corpo docente das disciplinas de HRI



Fonte: elaboração própria.

Gráfico 15 — Mais frequentes diplomas de doutorado do corpo docente das disciplinas de HRI



Fonte: elaboração própria.



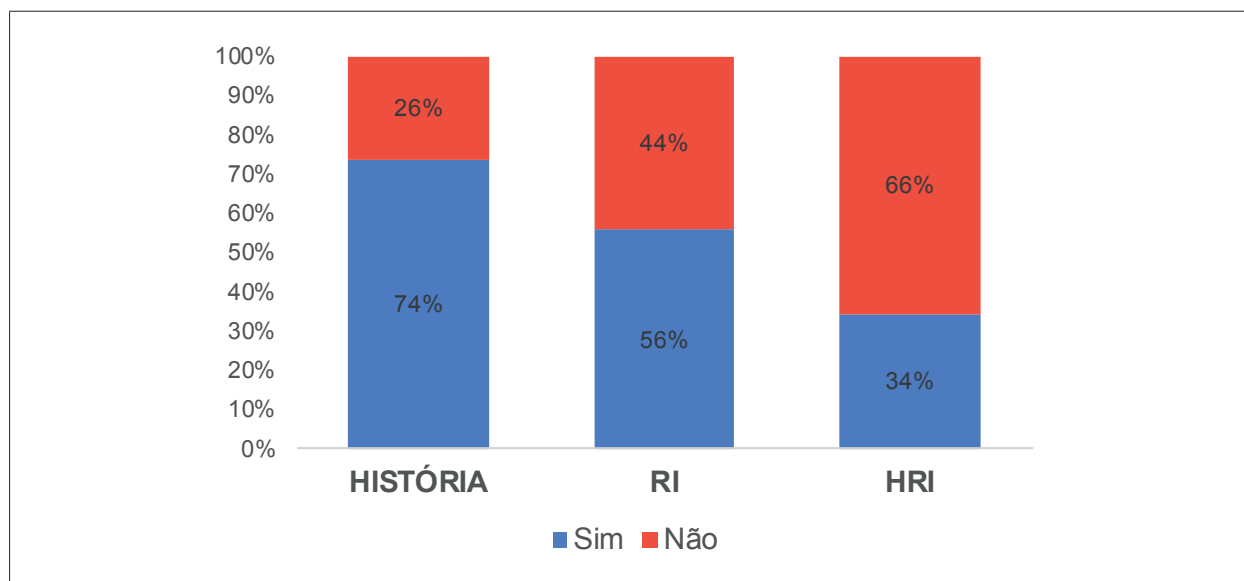


Cabe ressaltar, também, que a diplomação internacional dos docentes é marginal para os títulos de graduação e mestrado e que, para o doutorado, representa apenas 11 % do total, tendo ocorrido exclusivamente em instituições europeias (em países como Portugal, Espanha, França, Alemanha, Holanda e Inglaterra). 70% dos doutores foram diplomados pelas seguintes oito instituições nacionais: USP (17%), UnB (11%), UNICAMP (11%), UFRGS (9%), UFRJ (9%), PUC/SP (6%), UFPR (4%) e UNESP (4%), com o restante das instituições formadoras não alcançando individualmente mais do que 2% do total, sendo as seguintes: PUC/RS, UERJ, UFES, UFF, UFG, UFPE, UFPA, UFSC, UFSCAR e UNISINOS.

Finalmente, quanto à área de atuação do corpo docente, os autores confrontaram as informações presentes nos PAE com aquelas existentes na específica seção intitulada “Área de atuação” das respectivas páginas curriculares do sistema Lattes, do CNPq. Tais seções indicam “os principais campos científicos da atuação profissional” daqueles que lançam mão do sistema Lattes, podendo nelas serem escolhidos pelo usuário até seis “áreas do conhecimento relacionadas à sua atividade profissional”. Para além das possibilidades de escolha oferecidas, importante registrar ser também possível ao usuário inserir novas opções. Finalmente, observa-se que a informação consiste em uma auto declaração dos usuários da plataforma, sem nenhuma verificação feita pelo próprio sistema Lattes (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico sem data).

A partir de tais informações, foi elaborado o Gráfico 16, que se explica da seguinte forma: apesar de cada coluna ser sempre composta pelo universo total de docentes identificados nos PAE, cada uma identifica no sistema Lattes a presença, respectivamente, das seguintes expressões: para a primeira coluna, “História”, para a segunda coluna, “RI”, e, para a terceira coluna, “HRI”. Assim, nota-se uma significativa existência de professores que declaram atuar na área da História, com apenas um pouco mais da metade atuando na área de RI e apenas 34% reivindicando atuação sob o título de HRI. Ainda sobre essa confrontação de informações, interessante observar que 21% dos docentes indicaram em seus Currículos Lattes atuação exclusiva em RI que, somados aos 3% que não indicaram nenhuma dessas referidas áreas, demonstram 24% de docentes lecionando HRI, mas não se entendendo atuar nem na grande área da História, nem na área de HRI. Por último, percebeu-se que nenhum docente apresentou em seu Lattes unicamente a expressão HRI como área de atuação, estando ela, quando presente, sempre em companhia de outras opções.



Gráfico 16 — Menção de “Áreas de atuação” dos docentes em seus currículos Lattes

Fonte: elaboração própria.

Novamente se impondo a distinção entre IES privadas e públicas, observou-se uma presença maior de professores graduados em História no primeiro grupo (75%), sendo 52% de graduados em História no segundo. Ressalta-se, entretanto, que apenas 8% das IES privadas contam com docentes que mencionam a área de HRI como de atuação em seus Lattes, ao contrário da amostra das IES públicas, em que 50% dos docentes que ensinam HRI reivindicam atuar na área.

Caminhos e descaminhos para os Planos de Ensino Aprendizagem

Examinado o potencial da disciplina histórica e apresentada a metodologia de trabalho considerada, assim como os resultados quantitativos dos exames dos PAE do corpus, algumas primeiras observações surgem, podendo servir ao debate sobre o ensino e a pesquisa em História em diálogo com a grande área de RI no Brasil. Nesse sentido, ainda que o fazer historiográfico presente nas obras referenciadas nos PAE não se manifeste nos dados coletados de forma evidente, impedindo uma imediata análise de vieses nesse âmbito, difícil não reconhecer os temas e marcos cronológicos majoritários nos PAE como reflexo de limitadas perspectivas etnocêntricas no oferecimento aos alunos de graduação em RI de uma reflexão sobre o passado. Nota-se, igualmente, uma ainda marginal presença do conhecimento produzido fora do eixo Atlântico Norte ou por mulheres. Destaca-se, ademais, uma desvalorização da presença feminina e da própria disciplina de



HRI em instituições particulares, que preferem oferecer apenas um curso em suas grades e que contam com pouquíssimos docentes reconhecendo atuar na área.

Inclinações latentes ou orientações manifestas do mesmo tipo também podem ser encontradas no magistério em RI fora do Brasil. Sarah Knight, por exemplo, em um recente estudo intitulado “Even Today, a Western and Gendered Social Science: Persistent Geographic and Gender Biases in Undergraduate IR Teaching” (2019), analisou 48 *syllabi*¹⁵ de disciplinas de “Introduction to International Relations” de 10 países (Austrália, Canadá, China, França, Alemanha, Irlanda, Holanda, Singapura, Reino Unido e Estados Unidos). Com base nos dados analisados, Knight defende como válida a crítica de que RI é um “campo que foca desproporcionalmente nos Estados Unidos e Europa e contém uma parcialidade de gênero”¹⁶. Suas conclusões ainda adiantam que os Estados Unidos aparecem como o espaço mais frequentemente representado, mas também que os autores das obras listadas nos *syllabi* ali residem majoritariamente, que lá foram treinados e que se apresentam predominantemente como homens, “mesmo naquelas disciplinas ensinadas fora dos Estados Unidos e por professoras mulheres”¹⁷ (Knight 2019, 203-225).

A mesma tendência das conclusões de Knight, na verdade, já havia surgido no estudo de Christopher Cook, que analisara 30 *syllabi* de disciplinas introdutórias de RI em universidades apenas nos Estados Unidos em seu estudo de 2016 intitulado “Teaching internationalisation? Surveying the lack of pedagogical and theoretical diversity in American International Relations”. Para Cook, “existe uma falta de diversidade global e pluralidade na sala de aula americana”, principalmente por causa da prevalência de teorias racionais e do conceito de “estado-nação eurocêntrico”, que ele chama de “Westphalian Rationalism”¹⁸. Como exemplo, as 10 palavras mais mencionadas encontradas foram, em ordem decrescente de frequência: guerra, estado, segurança, conflito, organização, instituição, terrorismo, anarquia, paz e globalização (Cook 2016, 62-63 e 72). Já em um esforço de comparação para além do ocidente, ainda que trabalhando apenas

15 Documento equivalente aos PAE aqui analisados, que também permite a identificação de obras, teorias e temas escolhidos para o ensino.

16 “...the field focuses disproportionately on the United States and Europe and contains a gender bias...” (tradução pelos autores, Knight 2019, 203).

17 “...even those courses taught outside the United States and those taught by female faculty...” (tradução pelos autores, Knight 2019, 203).

18 “...there is a lack of global diversity and plurality in the American classroom...” (tradução pelos autores, Cook 2016, 62-63)





com disciplinas de pós-graduação, encontra-se o estudo de Nathan Andrews, de 2020, intitulado “International Relations (IR) Pedagogy, Dialogue and Diversity: Taking the IR Course Syllabus Seriously”. Andrews comparou obras listadas em *syllabi* de disciplinas de pós-graduação ensinadas em universidades nos Estados Unidos, na Europa e na África, revelando que os 24 autores mais referenciados constituem praticamente os mesmos, ainda que uma das poucas diferenças entre as instituições ocidentais e as africanas seja um espaço maior, nessas últimas, dado a teorias de RI ditas “emergentes” (como as críticas, as feministas e as decoloniais) (Andrews 2020, 267-281).

Por fim, e com uma preocupação na análise da exclusão feminina, vale mencionar o trabalho de Kiran Phull, Gokhan Ciflikli e Gustav Meibauer, de 2019, intitulado “Gender and bias in the International Relations curriculum: Insights from reading lists”. Trabalhando com 43 *syllabi* de disciplinas em todos os níveis de ensino de RI (18 na graduação, 23 no mestrado e 2 no doutorado), mas apenas no âmbito de uma instituição (a *London School of Economics*), os autores revelaram que 79,2% das obras listadas eram de autoria exclusiva masculina e que, dentre as obras com somente uma autoria, apenas 16% havia sido escrito por mulheres. Ao mesmo tempo, observaram que a inclusão de autoras mulheres aumenta conforme o nível de formação, o que sugere, para eles, uma “rígida persistência” de um cânone de RI tradicional e masculino nos anos introdutórios da graduação (Phull, Ciflikli e Meibauer 2019, 383).

Para além desses primeiros levantamentos e reflexões, entende-se que a análise aqui apresentada possa também ganhar em densidade com um exame contingente, mas de imersão, em alguns dos PAE, a fim de se observar certas dificuldades e salientar alguns instigantes exemplos que eventualmente possam incitar a revisão de estratégias didático-pedagógicas. Assim, e mantendo a observância dos ensinamentos de Benjamin Bloom, serão destacados nesta seção os seguintes elementos constituintes de um PAE: objetivos de aprendizagem, estruturação da disciplina e avaliação da aprendizagem.

Quando identificados os **Objetivos de Aprendizagem**, ainda que não presentes sob rubricas dessa forma intituladas, interessa primeiramente destacar certos PAE que buscam o “estudo dos principais fatos históricos”¹⁹. Prefere-se, entretanto, neste exercício sugerir que os docentes busquem o entendimento ou a compreensão de

19 Todas as citações presentes nesta seção são provenientes dos PAE que compõem o corpus ora examinado. A identificação dos exatos Planos foi preterida a fim de se preservar o espírito de crítica construtiva o mais totalizante possível que o presente artigo busca oferecer à comunidade de RI do Brasil.





“processos históricos”. De fato, trabalhos clássicos sobre o ofício, como *Apologia da História*, de Marc Bloch (2002 [1949]), em particular seu primeiro capítulo, há tempos explicam como os historiadores não buscam (e nem poderiam) alcançar a verdade histórica. Ademais, uma suposta busca pela verdade poderia resumir o entendimento do ofício como restrito a uma perspectiva utilitarista, supostamente destinado a simplesmente servir à ação. Assim, à ambição em se alcançar a verdade por provas, deve substituir-se a problematização do passado e a análise de sua complexidade, de suas transformações ou de suas permanências.

Há ainda PAE que se centram no “entendimento da evolução da diplomacia” ou na “ênfase nas relações diplomáticas”. Sem se desconsiderar a importância de uma história política, a segunda geração de historiadores das relações internacionais, nas tradições que informaram o ensino e a pesquisa da disciplina no Brasil, já alertava há quase um século para “a perspectiva limitada demais” de uma análise das relações internacionais apenas pelos vestígios deixados pela ação da diplomacia (Renouvin 1931, 273). Ainda quanto a outras limitações de perspectiva ou, de forma mais inquietante, de consideração de alcance universal de experiências provincianas, encontra-se o interesse em “discutir a formação e consolidação do Sistema Internacional” ou ainda o “Exame da História das Relações Internacionais a partir da Paz de Westphalia, com ênfase na evolução do sistema de Estados”. A paz de 1648, entretanto, longe de organizar as relações políticas de forma totalizante, concebeu-se como uma experiência europeia, sendo instrumentalizada retórica e politicamente entre os séculos XVII e XX, como alerta Derek Croxton (2013, Introdução). Ademais, ela não constituiu a fundação do sistema político multilateral que hoje conhecemos, como alerta Juan Pablo Scarfi (2018, 2), que aponta para a experiência interamericana como, no mínimo, igualmente relevante nesse fim. O próprio uso indistinto da expressão “Europa”, inclusive para designar certa agência histórica no que é chamado de Era Moderna, deve ser criticamente considerado, como lembram Jane Burbank e Frederik Cooper, ao alertar que, nos séculos XV e XVI, “a Europa era inimaginável como entidade política”²⁰.

Finalmente, ao ter “foco no sistema internacional ocidental” ou ainda “estudar a formação do mundo liberal por meio das noções de sociedade internacional europeia”, alguns PAE parecem manter-se aprisionados em “mecanismos de reprodução da colonialidade”, como alertaram Mojana Vargas e Aline Castro

20 “...Europe was unimaginable as a political entity...” (tradução dos autores, Burbank e Cooper 2010, 5).





(2020, 135). Em diferente sentido, porém, caminham propostas que procuram não só “compreender as relações internacionais em perspectiva histórica”, mas também “demonstrar aos alunos a complexidade de se construir uma ‘história em partes iguais’ resultante da interação entre diferentes culturas e sociedades do globo”. Outras ainda retornam à prática diplomática, mas problematizando-a e historicizando-a, como ensina Laurence Badel (2019), procurando “identificar os pontos de contato entre a política interna e a política externa na história das relações internacionais”, “avaliar rupturas e continuidades estabelecidas na história das relações internacionais” ou ainda “ênfaticamente a abordagem interdisciplinar na análise de processos, conjunturas e fatos na história das relações internacionais”.

Tais instigantes objetivos pedem, entretanto, uma profunda revisão da **Estruturação da Disciplina**, criando uma relação entre ensino e aprendizagem que relativize uma quase onipresente menção a processos históricos centrados na experiência europeia. Assim, aulas ou módulos divididos em temas como: Diplomacia e Relações Internacionais na Idade Moderna, a Expansão Ultramarina Europeia, os principais Estados Absolutistas e sua atuação internacional, a Paz de Vestefália, a Revolução Inglesa, a Revolução Francesa, o Congresso de Viena, a Unificação da Itália e da Alemanha, a Primeira Guerra Mundial, a Crise de 29, os Totalitarismos Europeus, a Rivalidade Bipolar e o Fim da Guerra Fria não precisam necessariamente ser descartados a fim de que se provincialize a Europa. Devem, entretanto, ser apresentados criticamente na forma como contribuíram para uma formação de mundo e foram parte das conexões existentes no globo, mesmo se longe de serem as únicas ou as mais importantes, além de constituírem processos históricos também influenciados por agências e sentidos de mundo de outros espaços e culturas.

Ao se avançar nessa direção, faz-se importante retomar as perspectivas relacionais e sistêmicas acima destacadas através da experiência de ensino de Maria Yedda Linhares. Assim, seções estruturantes já existentes em alguns PAE trazem sugestões interessantes, como as que propõem discutir História e historiografia das Relações Internacionais, ou ainda instigar nos alunos reflexões críticas sobre a pertinência, ou não, em se tratar o tempo presente como parte do tempo histórico contemporâneo, ou seja, iniciado no período das chamadas revoluções liberais atlânticas. Há ainda outros que pretendem discutir resistências, transferências e apropriações durante os processos chamados de “Colonização” e “Descolonização”, ou analisar as trajetórias de movimentos não alinhados e





o lugar da Ásia nas relações internacionais no longo prazo²¹. Finalmente, uma maneira ainda possível de se enriquecer a discussão histórica sobre as relações internacionais pode ser a de IES que oferecem, em suas grades, diversas disciplinas históricas para além da HRI, como História e Cultura Afro-Brasileira, História e Cultura Ibero-americana, História e Cultura Indígena, História do Terceiro Mundo, América Independente: Formação e Relações Internacionais e Introdução ao Estudo de História.

Finalmente, algumas indicações de **Avaliação da Aprendizagem** talvez valham ser mencionadas, pois trazem possibilidades que podem substituir ou completar os tradicionais exames individuais ou ainda as apresentações de seminário, que seguem majoritários nos PAE analisados. Como exemplo, destacam-se simulações de negociações tomando em conta o contexto e a conjuntura de crises históricas ou ainda exercícios que contribuam para criar nos alunos a maior sensibilidade e consciência possíveis sobre o ofício do historiador, como trabalhar fontes históricas, ou ainda criar registros históricos (como elaboração de diários ao longo do curso ou ainda cartas a serem endereçadas a atores históricos). Nesse sentido, seria possível problematizar as relações entre subjetividade e objetividade e entre real e reconstituição na História, além de se compreender melhor os procedimentos retóricos de persuasão utilizados pelos historiadores, a questão do distanciamento epistemológico entre o historiador e seu objeto de análise e as relações do historiador com o tempo e as durações. Como última menção, ressalta-se um princípio estruturante da proposta de Avaliação de um dos PAE, que foi o de “utilizar os conhecimentos adquiridos para analisar os fenômenos contemporâneos de caráter macro ou micro à luz do processo histórico”.

Conclusão

Não há dúvidas de que, em uma sala de aula, a prática docente pode sempre conseguir transformar adversidades em triunfos. Nem sempre, porém, a consciência dos desafios e das necessidades de mudança basta para superar obstáculos materiais ou renovar percepções e entendimentos de mundo. Conclui-se este trabalho com tal observação justaposta às lições que Maria Yedda Linhares

21 Tais discussões podem ser fomentadas pela consideração, por exemplo, das obras de Naoko Shimazu, Vijay Prashad, Romain Bertrand, Laurence Badel, Kenneth Pommeranz, Robert Frank, Christopher Lee, Tony Judt, Silvia Correia, Thomas Metcalf, Maria Inês Tato, Eri Hotta e Santanu Das.





deixou e às informações dos PAE sistematizadas e analisadas, pois é também preciso ressaltar o quão importante se torna o reconhecimento e a valorização da pesquisa e da docência no Brasil a fim de que as estruturas etnocêntricas a serem combatidas possam efetivamente ser superadas.

Mantendo sempre um diálogo com a comunidade discente e com a sociedade em que se insere, professores precisam contar com apoio público e institucional para repensar suas formações, para ter acesso a uma historiografia que subsidie novas propostas didático-pedagógicas e até mesmo para que possam desenvolver pesquisas em HRI no Brasil, com agendas de investigação que considerem, ou não, as sociedades e culturas que habitam nesse território.

Entende-se que os resultados neste texto apresentados, ainda que possam ser considerados incompletos ou incipientes, permitem reflexões sobre o ensino de HRI nos cursos de graduação em relações internacionais do Brasil, podendo ser uma fonte auxiliar importante para as instituições de ensino, coordenadores de curso, docentes e pesquisadores em seus planejamentos. O intuito da pesquisa e das análises construídas é de contribuir também para a agenda de pesquisa no campo de HRI, cujo desenvolvimento se faz fundamental para um maior enriquecimento do próprio ensino.

Referências

- Andrews, Nathan. 2020. "International Relations (IR) Pedagogy, Dialogue and Diversity: Taking the IR Course Syllabus Seriously". *All Azimuth*, v. 9, n. 2: p. 267-281.
- Badel, Laurence. 2019. "Diplomacy and the History of International Relations: Redefining a Conflictual Relationship". *Diplomatica*, v. 1: p. 33-39.
- Bloch, Marc. 2002 [1949]. *Apologia da História*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bloom, Benjamin et alli. 1971. *Handbook on formative and sommative evaluation of student learning*. Nova Iorque: McGraw-Hill.
- Burbank, Jane e Cooper, Frederick. 2010. *Empires in World History*. Princeton: Princeton UP.
- Cervo, Amado. 2008. *Inserção Internacional: formação dos conceitos brasileiros*. São Paulo: Editora Saraiva.
- Cervo, Amado. 2016. "Entrevista". *Info NEIBA*, ano IV, n. 1: p. 4-5.
- Cook, Christopher. 2016. "Teaching internationalisation? Surveying the lack of pedagogical and theoretical diversity in American International Relations", *Learning and Teaching. International Journal of Higher Education in the Social Sciences*, v. 9, n. 3: p. 62-82.





- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, “Arquivos de Ajuda da Plataforma Lattes”. Disponível em: http://ajuda.cnpq.br/index.php/Áreas_de_atuação. Acesso em: 21 set. 2021.
- Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução CNE/CES 4/2017*. Diário Oficial da União, Brasília, 5/10/17, Seção 1, p. 18.
- Croton, Derek. 2013. *Westphalia: The Last Christian Peace*. New York: Palgrave Macmillan.
- Falcon, Francisco. 1998. “A Cadeira de História Moderna e Contemporânea e o Ensino e a Pesquisa Históricas na Fnf-UB”. In *Histórias do ensino da História no Brasil*. 118-131. Rio de Janeiro: Access.
- Ferreira, Marieta. 1999. “Os professores franceses e o ensino da história no Rio de Janeiro nos anos 30”. In: *Ideais de modernidade e sociologia no Brasil*. 277-300. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS.
- Frank, Robert. 2003. « Penser historiquement les relations internationales ». *Annuaire français de relations internationales*, v. 4: p. 42-65.
- Galvão, Thiago e Mros, Günther. 2017. “A genealogia do ensino da História para as Relações Internacionais”. *Meridiano*, n. 47, v. 18: p. 1-17.
- Guimarães, Feliciano. 2009. “Um internacionalista no Brasil (1998-2008): algumas ideias para alunos desesperados sobre o que fazer com seu diploma”. In: *Relações internacionais: uma abordagem multidisciplinar*. Capítulo 1. Curitiba: Juruá.
- Junqueira, Cairo e Baldrighi, Rafael. 2020. “A internacionalização do ensino superior no Brasil”. *Carta Internacional*, v. 15, n. 3: p. 29-54.
- Phull, Kiran, Ciflikli, Gokhan, e Meibauer, Gustav. 2019. “Gender and bias in the International Relations curriculum: Insights from reading lists”. *European Journal of International Relations*, v. 25, n. 2: p. 383-407.
- Knight, Sarah. 2019. “Even Today, a Western and Gendered Social Science: Persistent Geographic and Gender Biases in Undergraduate IR Teaching”. *International Studies Perspectives*, n. 20: p. 203-225.
- Linhares, Maria. 1992. “Depoimento [26/1/1992 a 9/10/1992]”. Rio de Janeiro, CPDOC. Entrevista concedida a Marieta Ferreira, 1ª e 2ª partes.
- Loureiro, Felipe e Guimarães, Feliciano. 2019. “Multidisciplinariedade e Interdisciplinaridade na Graduação em RI: o ensino de História e Teoria das Relações Internacionais”. *Mural Internacional*, v. 10: p. e37636-13.
- Maia, Marrielle (org.). 2020. *Formação em Relações Internacionais no Brasil: Panorama dos cursos de graduação e perfil dos egressos*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas.
- Marquese, Rafael e Pimenta, João. 2015. “Tradições de história global na América Latina e no Caribe”. *História da historiografia*, n. 17: p. 30-49.





- Máximo, Jéssica. 2018. “The stories we tell ourselves: a pesquisa, a produção e o ensino na área de História das Relações Internacionais e História da Política Externa no Brasil entre os anos de 2007 a 2017”. In: *4º Seminário de Relações Internacionais da ABRI*. Foz do Iguaçu.
- Pfrimer, Matheus e Okado, Giovanni. 2019. “Dispersão e concentração espaciais dos cursos de Relações Internacionais no Brasil”. *Carta Internacional*, v. 14, n. 1: p. 225-249.
- Renouvin, Pierre. 1931. “La publication des documents diplomatiques français (1871-1914)”. *Revue Historique*, t. 166 : p. 266-273.
- Renouvin, Pierre (org.). 1994 [1953]. *Histoire des Relations Internationales*. V. I. Paris: Hachette.
- Ribeiro, Pedro, Kato, Mariana e Rainer, Gary. 2013. “Mercado de trabalho e relações internacionais no Brasil: um estudo exploratório”. *Meridiano 47*, v. 14, n. 135: p. 10-18.
- Scarfi, Juan. 2018. “Globalizing the Latin American legal field: continental and regional approaches to the international legal order in Latin America”. *Revista Brasileira de Política Internacional*, v. 61, n. 2: p. e005.
- Schulze, Frederick e Fischer, Georg. 2019. “Brazilian History as Global History”. *Bulletin of Latin American Research*, v. 38, n. 4: p. 408-422.
- Vargas, Mojana e Castro, Aline. 2020. “O ensino e a pesquisa em relações internacionais no Brasil-sentidos e desafios da decolonialidade”. *OASIS*, n. 32: p. 125-150.
- Ventura, Deisy e Lins, Maria. 2014. “Educação Superior e Complexidade: Integração entre disciplinas no Campo das Relações Internacionais”. *Cadernos de Pesquisa*, v. 44, n. 151: p. 104-31.

