



JOURNAL OF
GLOBAL STUDIES

ISSN 1518-1219

<http://www.meridiano47.info>

Cristina Soreanu Pecequilo

Universidade Federal de São Paulo,
Departamento de Relações Internacionais,
Osasco – SP, Brazil (crispece@gmail.com).



ORCID ID:
orcid.org/0000-0003-1617-186X

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.



Academia *versus* realidade: estagnação ou solidez?

Academy *versus* reality: stagnation or strengthening?

DOI: <http://dx.doi.org/10.20889/M47e18007>

Meridiano 47, 18: e18007, 2017

Resumo

A área de Relações Internacionais no Brasil tem passado por muitas transformações nos últimos quarenta anos, apresentando fases de expansão e crescimento, alternadas com desafios significativos no campo do ensino e da pesquisa. O objetivo deste artigo é avaliar quais são os avanços e retrocessos da área, contrapondo a realidade prática à acadêmica, avaliando as tendências de estagnação e solidez existentes.

Abstract

The area of International Relations in Brazil has undergone several transformations in the last forty years, presenting phases of enlargement and growth, as well as with significant challenges in the teaching and research field. The goal of this article is to analyze which are the advancements and setbacks of the area, by comparing the practical and the academic reality, evaluating existing trends of stagnation and strengthening.

Palavras Chaves: Ensino de Relações Internacionais; Política Internacional; Universidade no Brasil.

Keywords: International Politics; Teaching International Relations; University in Brazil.

Recebido em 22 de Março de 2017

Aprovado em 6 de Abril de 2017

Introdução

Pensar as relações internacionais no Brasil vem sendo, nos últimos anos, um processo caracterizado por diferentes correntes: ao mesmo tempo em que se observa a repetição de escritos e leituras sobre a trajetória histórica da área, por outro surgem inúmeras análises, com teor quantitativo sobre a expansão dos

cursos de graduação e pós-graduação. Ambas as análises convergem em seus caminhos e conclusões¹, compartilhando percepções sobre o campo e a sua evolução.

Nesta trajetória, de mais de quatro décadas, podem ser observadas três fases de desenvolvimento: a fase formativa (1970/1990), o *boom* do ensino privado amparado pelo fim da Guerra Fria (1990/2000) e a expansão do setor público no século XXI (2000/2017). Enquanto a primeira fase ficou restrita à experiência da graduação na Universidade de Brasília (UnB) e à pós-graduação no Instituto de Relações Internacionais na PUC-RJ, a segunda, atrelada à queda do Muro de Berlim em 1989 ampliou o interesse no tema, gerando uma demanda que foi atendida pelas instituições de ensino superior (IES) do setor privado. O terceiro período caracterizou-se pela expansão do curso nas universidades públicas estaduais e federais.

Embora a tendência seja indicar que esta é uma linha do tempo particular às Relações Internacionais, esta avaliação precisa ser qualificada. Embora comparativamente, o curso de Relações Internacionais seja “recente” diante de outros tradicionais como Direito, História, Geografia, Ciências Sociais, Economia, somente para mencionar alguns com os quais compartilha a grande área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, muitos de seus problemas são comuns a estes cursos. Tais problemas refletem desde os processos associados à definição das Diretrizes Curriculares Nacionais, aos sistemas de avaliação nacionais sob a responsabilidade do Ministério da Educação, até as oscilações do contexto econômico, social, político e estratégico do Brasil.

Diante destas agendas, o objetivo deste artigo é apresentar uma reflexão sobre as Relações Internacionais do Brasil. Para isso, serão exploradas as características específicas do campo, sua inserção na agenda da educação universitária nacional. Procura-se ir além da discussão do “desenvolvimento tardio”, considerada esgotada e que leva a um debate circular, que repete o mais do mesmo. Esta situação é produto da ausência da afirmação social da área, em suas múltiplas dimensões, que reflete a estagnação vivida, e que se contrapõe à potencialidade de se encontrar solidez.

O texto está dividido em duas partes, além desta introdução e considerações finais: para onde ir, na qual são analisados os desafios do campo e o debate para o fortalecimento, a democratização e a reafirmação das Relações Internacionais.

Para Onde Ir? Os Desafios “De Sempre” e os “Novos”

Partindo do pressuposto que a área de Relações Internacionais encontra-se em sua terceira fase de desenvolvimento no Brasil definida acima como a da expansão do ensino público do século XXI, cabe qualificar suas principais características. Ainda que exista uma clareza sobre as duas primeiras fases do campo, a especificação do que significa este terceiro período é vaga. Assim, é preciso compreender os componentes desta fase, para apresentar a agenda de desafios que continuaram e os que surgem como “renovados”.

1 Recomenda-se a leitura de MIYAMOTO, 1999 e 2003, LESSA, 2005, VIZENTINI, 2005, VELASCO CRUZ e MENDONÇA, 2010.

A terceira fase é composta por três níveis: a permanência de uma quantidade significativa de cursos de graduação em Relações Internacionais no país, gerenciados por instituições privadas de ensino superior; a ampliação do número de cursos de graduação públicos nos sistemas estadual e federal; e, por fim, a significativa expansão da pós-graduação *stricto sensu* na área de Relações Internacionais, que se somou aos cursos de especialização e pós-graduação *lato sensu* existentes no setor privado e público. Tanto no que se refere à graduação, à pós-graduação e especialização é preciso somar mais duas características: a concentração dos cursos no eixo Sul-Sudeste (nos quais se destacam os estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul) e a desproporção das iniciativas nas regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste².

A partir desta constatação, o que se observa é a convivência de dois processos simultâneos: o da construção do setor público e o funcionamento das IES privadas, que são pressionadas pela dificuldade de encontrar estabilidade. Nestes processos, o conjunto de pressões e dualidades surge como específico e, ao mesmo tempo, comum: desafios de sempre-novos, setor público-privado e sociedade-governo, que não podem ser descoladas da definição da identidade do Brasil como ator internacional e sua agenda de política externa.

No que se refere ao elemento comum, encaram-se os desafios de sempre, nos quais se destacam a natureza fragmentada da área e a diversidade de opções profissionais. O primeiro desafio refere-se à construção das relações internacionais como campo de estudo desde suas origens, que reflete em uma composição curricular e conceitual heterogênea. Reflete a distinção entre “fazer relações internacionais” e “estudar relações internacionais”, inexistente antes do século XX, e que emergiu a partir da Primeira Guerra Mundial³ e o surgimento dos primeiros cursos universitários em países europeus e nos Estados Unidos. Enquanto o “fazer” é representado pelas práticas conhecidas de comércio, guerras, contatos culturais-sociais, que ultrapassam fronteiras e independem de estudo sistemático, o “estudar” veio para preencher esta lacuna, estabelecendo um corpo de conceitos e debates disponíveis ao profissional de Relações Internacionais.

O campo é por natureza multidisciplinar, divide-se em disciplinas formativas e específicas, e os egressos do curso podem continuar na vida acadêmica, ou buscar ações em setores públicos e privados sem relação com esta primeira. Nesta parte do texto está-se apenas listando um debate conhecido que se desdobra em discussões também já reproduzidas: qual a aplicação da área, quais as suas dimensões, existem teorias e práticas que são mais eficientes em ligar às Relações Internacionais à realidade e a tornar valorizada pela sociedade?

São sempre as mesmas perguntas, que no Brasil são agravadas por fatos responsáveis pela sua continuidade. Mantêm-se os pontos de estrangulamento que dão ao campo, e aos seus estudantes e profissionais, a sensação permanente de estagnação. Lembrando que dentre estes profissionais se encontram agentes que não fizeram sua formação básica na graduação ou pós-graduação específica de Relações Internacionais, mas sim áreas correlatas como Ciência Política, História, Geografia, dentre

2 Para as discussões referentes à evolução da pós-graduação ver SANTOS e FONSECA, 2009 e VIGEVANI, THOMAZ, LEITE, 2016.

3 Esta evolução e debates encontram-se mais desenvolvidos em PECEQUILO, 2016.

outras; egressos que conseguem atuar em agendas de trabalho e pesquisas das relações internacionais, no setor público ou privado; e, por fim, egressos sem colocação no mercado de trabalho.

Sobre os egressos sem colocação, cabe destacar que esse não é um problema exclusivo às Relações Internacionais, mas sim comum a todo sistema universitário. Muitos estudantes realizam seus cursos de graduação e pós-graduação em uma trajetória profissional, mas depois optam por não atuar em áreas profissionais com aderência a sua formação, e escolhem outros caminhos individuais. Outro elemento a ser lembrado é que existe a evasão ao longo dos cursos, com o abandono dos estudos.

As razões derivam tanto de escolhas profissionais equivocadas, como de dificuldades sócio-político-econômicas associadas ao curso de graduação e pós-graduação pretendido e à percepção equivocada de que um diploma universitário, em qualquer nível seria garantia imediata de emprego. Dificilmente, mesmo em períodos de prosperidade, em qualquer nação, todo e qualquer profissional formado com diploma universitário terá sua inserção garantida no mercado de trabalho. Existe, ainda, um excesso de cursos superiores no Brasil em quase todos os setores que torna praticamente difícil, senão impossível, esta equalização, vide setores como Direito e Administração cuja proliferação de vagas foi marcante.

Mesmo com excesso de profissionais formados, permanece a disparidade regional: uma concentração no Sul-Sudeste, e uma dispersão e vazio nas demais regiões, e, mesmo no Sul-Sudeste, uma ênfase nas capitais e grandes centros urbanos (à exceção das periferias), e a ausência de profissionais no interior. A ausência de condições de trabalho, segurança e questões sócio-familiares são alguns dos fatores que influenciam esta distribuição desigual.

Na ausência do emprego no “mercado” que passa a ser visto como um fator à parte da realidade e não uma composição de forças sociais que reflete o contexto sócio-político-econômico do país, a pós-graduação, em particular a *stricto sensu* pode surgir como uma continuidade da graduação, na expectativa de se alcançar uma inserção profissional, via mestrado ou doutorado. Nem sempre esta inserção ocorre, seja pela ausência de postos de trabalho suficientes no campo acadêmico, como pela própria falta de vocação (e maturidade social e profissional) do mestre ou doutor recém-formado.

No caso das Relações Internacionais, contudo, a diversidade da área, sua fragmentação e amplitude de opções profissionais, parece agravar esta situação de inadequação gerando um terceiro problema comum aos cursos públicos e/ou privados: a vitimização dos estudantes de Relações Internacionais, que se autodefinem como ausentes do mercado de trabalho e que passam a ver a atuação acadêmica como uma opção única. A ampliação dos cursos de pós-graduação no campo nos últimos dez anos favorece esta “não-opção” de continuidade nos estudos acadêmicos, mas que, como visto acima, igualmente não é garantia de inserção profissional. A redução do financiamento público no setor de pós-graduação, no curto e médio prazo, inclusive, terá o potencial de reduzir este fluxo contínuo graduação-pós-graduação.

Por que esta dificuldade de afirmação social da área? Aqui, novamente, lida-se com problemas compartilhados, que se desdobram em específicos, e que se encontram subordinados a um “guarda chuva” comum, em uma relação interdependente de causa-efeito, até mesmo simbiótica. Mas qual é este “guarda chuva” comum?

Especificamente, ele se relaciona à identidade internacional do Brasil, sua política externa e relações internacionais. Esta agenda, que conta cada vez mais com a participação pública em seu debate como indicam Hirst e Lima (2015), caracteriza-se pela falta de consenso generalizada sobre qual papel o país deve exercer no mundo e que passa por oscilações constantes ao longo da história. No pós-Guerra Fria, estas oscilações são cada vez mais marcantes desde 1989 e são reflexo também de uma disputa social pelos modelos de desenvolvimento.

A agenda externa⁴ do Brasil, assim como o perfil de seus cursos de Relações Internacionais reflete estas polarizações e oposições: Brasil como país do Primeiro Mundo ou Terceiro Mundo? Brasil país autônomo do Sul, nação emergente, com uma projeção de poder regional e global “altiva e ativa” (AMORIM, 2015)? Ou Brasil nação subordinada às assimetrias Norte-Sul, buscando uma inserção alinhada às grandes potências ocidentais, em particular aos Estados Unidos? Qual a percepção do brasileiro sobre seu país? Um país fraco, sem forças? Ou uma nação de identidade multicultural que possui recursos de poder estratégicos? Que papel desempenhar? Protagonista ou coadjuvante?

Pode-se com tranquilidade afirmar que dependendo da forma como se respondam estas perguntas, reflete-se uma escolha sobre o modelo de desenvolvimento interno e externo nacional, que detém impactos sobre os cursos de Relações Internacionais, e seu conteúdo e formação profissional. Da mesma forma, reflete no interesse da sociedade, empresas, consultorias, setor público e privado do peso, e relevância deste egresso graduado ou pós-graduado, em Relações Internacionais.

Afinal, se há a defesa de uma postura de país subordinado às assimetrias, sem foco no desenvolvimento sócio-econômico, e que valorize a identidade global do país, para que se precisa de Relações Internacionais? Se há uma agenda “apolítica” por que se demandaria crítica e análise de cenários? Neste cenário, que predominou nos anos 1990 e agora na segunda década do século XXI, é natural que pelas escolhas político-ideológicas existentes ocorra encolhimento.

Por outro lado, a defesa de uma nação autônoma, que reconheça sua identidade como país do Terceiro Mundo, emergente e sul-americano, com potencial global de ação e assertividade, valoriza o campo e sua força e traz a demanda de mais profissionais não só na academia, na diplomacia, mas sim em todos os setores da sociedade. Enquanto este dilema não for resolvido de forma consensual no Brasil, e com maior aderência e continuidade de uma pauta autônoma, a tendência é sempre de estagnação e encolhimento do campo, e a possibilidade de uma excessiva tecnicidade e instrumentalização do ensino.

Estes últimos aspectos, tecnicidade e instrumentalização, esvaziam o pensamento crítico e nos levam ao debate sequencial de mais um dos problemas compartilhados: a formação e capacitação acadêmica ainda deficiente, que reflete a necessidade de maior compromisso dos profissionais, adensamento do modelo curricular e dos sistemas de avaliação.

Outra questão a ser considerada é como a construção da identidade nacional não é o único problema. Além disso, existe a dimensão da identidade regional, principalmente após a expansão das IES do setor público. Uma das discussões mais sensíveis da área é decidir se é necessário adaptar e

4 Para as relações internacionais do Brasil ver VISENTINI, 2013.

atualizar currículos e práticas a situações regionais específicas. Com isso, dependendo da localização do curso, e do perfil da comunidade que se encontra inserido, sua agenda acadêmica deveria seguir não um padrão nacional, mas adaptar-se à região.

Neste ponto, há de se serem guardadas as proporções e evitar o direcionamento de especializações uma vez que isso poderia limitar, e constranger os cursos a pensar determinadas agendas, obrigando-os a se conformar a certo padrão geográfico. Podem, e devem existir especificidades regionais, e locais, atribuídas a determinados cursos, até para que se reforce, com naturalidade a sua inserção em seu espaço. Entretanto, esta aderência não pode constranger o desenvolvimento de esforços de pesquisadores, professores e alunos que não possuam aderência com aquela agenda de atuação. Caso contrário, estaria se condenando a um espaço restrito os esforços de uma determinada comunidade e cerceando esforços individuais. O desafio é encontrar o equilíbrio entre as identidades nacionais, as identidades regionais e a sua inter-relação com as demandas curriculares previstas nos sistemas de avaliação.

É inevitável, e necessário, abordar esta temática, uma vez que ele implica discutir a democratização ao ensino na área e a expansão dos eixos nacionais. Apesar da concentração no eixo Sul-Sudeste, houve uma relativa expansão em outras regiões, que precisa ser incorporada. Igualmente, ele demanda quebrar o isolamento dos cursos, e que passa pela definição do currículo, e das práticas a eles associadas. Existem problemas de dificuldade de trânsito, de infraestrutura, acesso a condições adequadas de ensino que nem sempre são tratadas com a devida atenção, mas que fazem parte do conjunto dos desafios que se enfrenta.

Afinal, como modernizar e atualizar o ensino e a produção acadêmica, preparando o aluno para o mundo que ele escolher em um ambiente de ensino e vivência social profícuo às atividades desenvolvidas?

Avaliando estas questões, no caso das públicas observa-se, ainda uma formação excessivamente teórica apresentada ao estudante, na graduação e na pós, que muitas vezes nem mesmo é focada em temáticas específicas de Relações internacionais. Esta heterogeneidade estende-se, ainda, às IES do setor privado, a qual se agrega outro fator de dificuldade: a formação frouxa e flexível. Na falta de uma formação sólida, é natural que os estudantes passem por uma “seleção natural” ao se graduarem ou estarem em mãos com suas titulações de pós, pois somente terão espaço os melhores profissionais⁵.

De onde deriva esta formação frouxa e flexível? Ela nasce somente da multidisciplinaridade do curso ou da autonomia que as IES possuem na definição de suas grades curriculares? A primeira questão, a da multidisciplinaridade, faz parte da natureza do curso, como visto, mas ela não isenta as IES de ministrarem um conteúdo que seja mínimo e obrigatório aos alunos. E, neste sentido, esbarra-se na segunda questão: a da autonomia das IES na definição das grades curriculares, que se liga diretamente aos sistemas de avaliação previstos pelo MEC, e as interações entre estes sistemas e as IES, e suas especificidades, públicas e privadas.

5 Em tempos de crise, nem mesmo os melhores estarão alocados, o que somente reforça a perda de perspectivas de muitos egressos da graduação e da pós. Segundo previsão da Organização Internacional do Trabalho (OIT), a taxa de desemprego no país, já em mais de 12% da população economicamente ativa, tende a aumentar em 2017.

Apresentando este sistema de avaliação⁶, pode-se indicar que a origem do mesmo localiza-se no processo inicial de autorização do funcionamento dos cursos. Todo o curso necessita de uma autorização formal de funcionamento pelo MEC para sua abertura (por meio do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), e esta autorização é baseada na análise da grade curricular. Esta grade, até o momento Março de 2017, pode ser proposta com elevado grau de flexibilidade pelas IES no caso dos cursos de Relações Internacionais, uma vez que ainda se encontram em debate suas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

O processo de definição e debates das DCN ocorre desde 2013 quando a versão enviada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) foi debatida na reunião dos coordenadores de cursos de graduação em um seminário nacional da Associação Brasileira de Relações Internacionais (ABRI). Esta versão foi elaborada por um grupo de trabalho e discutida via ABRI. Ao chegar ao CNE as DCN passam por análise e debates internos, e com membros convidados da comunidade de Relações Internacionais convidados pelo MEC. Em Março 2017, o processo entrou na etapa da Audiência Pública, e os trâmites procederão internamente no MEC (não tendo sido encerrados até a conclusão deste texto em 20 de Março de 2017).

Na ausência das DCN, portanto, o que permanecia (e permanece de certa forma, ainda que o modelo de DCN em debate desde 2013 já esteja sendo usado como referencial) eram as orientações oriundas dos anos 1990, dos “Padrões de Qualidade dos Cursos de Relações Internacionais” (PADRELI, s/a). A convivência do PADRELI com o modelo das DCN em discussão gera certo vácuo na definição das grades, e a permanência da liberdade no estabelecimento dos currículos.

Além disso, mesmo com a consolidação das DCN, o problema não será resolvido, mantendo ampla autonomia das IES na definição curricular. Isso pode ser percebido no “Texto referência para a audiência pública sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Relações Internacionais” (CNE, 2017), disponível para debate público. Enquanto a definição da formação profissional em linhas gerais tenha se modernizado e apresentado avanços em trechos nos quais as habilidades e competências se encontram estabelecidas e as áreas de atuação profissional, os problemas permanecem nos eixos temáticos. Em termos de avanços, os artigos estabelecem que:

Art. 3º Relações Internacionais são um curso em nível de graduação (bacharelado) cujo objetivo fundamental é formar profissionais que possam exercer atividades com interface internacional na esfera de governos, universidades, empresas, organizações internacionais, organizações não-governamentais, consultorias, mercado financeiro, entre outras instituições. Art. 4º O Curso de Graduação em Relações Internacionais deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades relacionadas à concepção, gerenciamento, gestão e organização de atividades com interface internacional (CNE, 2017, p. 2)

6 Embora os docentes que exercem cargos de gestão estejam mais familiarizados com estes procedimentos, a maioria dos professores e do corpo discente não vê esta trajetória com clareza. Com isso, uma síntese do processo é válida para esclarecer algumas dúvidas de teor mais geral.

Todavia, prevalece a generalidade nos eixos temáticos de “Formação Fundamental”, “Formação Interdisciplinar” e “Formação Complementar”. Em todos predomina a visão de ministrar “conteúdos”, e não são estabelecidas recomendações mais fechadas sobre a agenda mínima e obrigatória que deve ser cumprida. Este padrão está presente nos três eixos, inclusive no de “Formação Fundamental”, como se pode ver abaixo pela citação:

I – Eixo de Formação Fundamental: Conteúdos de Teoria das Relações Internacionais; Conteúdos de Segurança, Estudos Estratégicos e Defesa; Conteúdos de Política Externa e de História das Relações Internacionais; Conteúdos de Economia Política Internacional; Conteúdos de Ciência Política; Conteúdos de Direito Internacional e de Organizações Internacionais.(CNE, 2017, p. 3)

No que se refere à Formação Interdisciplinar,

II – Eixo de Formação Interdisciplinar: Recomenda-se que o Curso incorpore conteúdos das áreas de Ciências Sociais, Geografia, Economia, Filosofia, dentre outras disciplinas relevantes na formação profissional dos egressos. Além disso, incentiva-se o Curso a oferecer conhecimentos e habilidades para a atuação profissional que considerem características regionais específicas. Podem ser agregados, ao eixo de formação interdisciplinar, conteúdos gerais de formação em Antropologia e de outras áreas do conhecimento ou campos do saber, conforme o projeto de formação definido pela Instituição de Educação Superior. (CNE, 2017, p. 2)

Por sua vez, no Eixo de Formação Complementar:

Eixo de Formação Complementar: Conteúdos de Formação Complementar: estudos ou atividades práticas opcionais, de caráter transversal e interdisciplinar, para o enriquecimento do perfil do formando. Seu objetivo é possibilitar ao aluno reconhecer e testar habilidades, conhecimentos e competências, inclusive fora do ambiente acadêmico, incluindo a prática de estudos e atividades independentes. As atividades a que se refere o eixo de formação complementar, como a participação em seminários extracurriculares, estágios, palestras, conferências, grupos de pesquisa e eventos de caráter científico e cultural na promoção da cidadania e do respeito aos direitos humanos, devem prever acompanhamento, orientação e avaliação de docentes do curso segundo critérios regulamentados no âmbito de cada Instituição de Educação Superior. (CNE, 2017, p. 2)

Que tipo de distorção a delimitação apenas de “conteúdos” pode gerar? Por exemplo, uma IES pode optar por ministrar uma disciplina específica como Política Externa Brasileira (PEB) ou Teoria das Relações Internacionais (TRI) com cargas horárias e conteúdos muito díspares. No caso de PEB, existem universidades que reduzem a mesma a cargas horárias de apenas um semestre, concentrando toda sua evolução histórica. Outros cursos a dividem em História da PEB e PEB Contemporânea, que é o mais adequado para que se possa contemplar de forma adequada as origens e pilares da PEB,

chegando ao debate contemporâneo sobre a inserção internacional do Brasil. TRI segue o mesmo padrão, alguns cursos concentram em um semestre, enquanto outros apresentam uma continuidade de ensino ao longo de dois ou três semestres.

A questão se estende com mais gravidade aos demais eixos, nos quais poderá haver, dependendo da IES, a concentração de ensino em áreas nas quais a instituição é mais forte, e pode ser compartilhada com outros cursos. Esta tendência é mais presente nas IES privadas: cursos com forte agenda de Direito podem criar cursos de Relações Internacionais com disciplinas nos eixos II e III majoritariamente no campo do Direito, o mesmo podendo ocorrer com Administração, Economia e áreas afins.

Neste contexto, perde-se a especificidade do curso de Relações Internacionais. Com isso, o aluno poderá ter deficiências naturais em sua formação específica, que serão percebidas mais adiante, especificamente na outra dimensão de avaliação do curso o ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), a ser discutido abaixo.

Outra questão é a manutenção do TCC como obrigatório, o que reforça um perfil acadêmico, pensando na sequência natural da pós-graduação, que não necessariamente é compatível com a oferta disciplinar do curso. Ao mesmo tempo, o texto permite grande flexibilidade sobre o que seria um TCC:

é um componente curricular obrigatório e poderá ser desenvolvido nas modalidades de monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em áreas teórico-práticas e de formação profissional relacionadas com o curso, na forma disposta em regulamento próprio, aprovado pelas instâncias institucionais competentes, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração (CNE, 2017, p. 4)

Por outro lado, o Estágio Curricular Supervisionado deve constar na grade “seja como componente curricular obrigatório, seja como optativo” (CNE, 2017, p. 3). Esta avaliação do Estágio é correta, mas poderia se estender ao TCC, visto que nem todo aluno terá perfil acadêmico, assim como nem todo aluno terá perfil de mercado. Outra questão relativa ao Estágio, mas que excede os objetivos das DCN, e se reflete no problema do perfil sócio-econômico brasileiro (e não é exclusiva das Relações Internacionais), é a transformação prática do estágio em emprego⁷, e a instrumentalização do curso superior para se alocar no mercado profissional, fora da área de formação (o que afeta, no médio e longo prazo, a empregabilidade geral e as habilidades e competências específicas).

Muitos discentes, logo após ingressar no curso superior, em seu primeiro semestre na graduação, buscam inserir-se em estágios. Se o discente acabou de ingressar no curso, certamente o estágio não será nem compatível ou adequado com sua formação, pois o mesmo sequer tem esta formação ou experiência para distinguir sua área de atuação. Para evitar esta situação, alguns cursos buscam estabelecer que o estágio só será autorizado a partir de um determinado semestre, quando o discente já tiver cumprido certa carga horária curricular obrigatória.

7 Para as empresas o estágio também representa uma forma de aumentar lucratividade, tendo em vista as menores exigências das leis trabalhistas.

Nesses casos já se iniciou um processo de judicialização por parte dos estudantes, alegando que esta prática dos cursos é ilegal e que o estágio é necessário para sua manutenção material independente do termo, visto que a faculdade não lhes garante esta manutenção. Na prática, isso contraria a Lei do Estágio (2008), que estabelece a necessidade de aderência entre curso e prática. Outro aspecto é o ingresso de estudantes no termo integral, que desejam realizar estágios em horário incompatível com seu período escolar, o que igualmente tem levado à judicialização, mesmo que a Lei do Estágio seja clara em estabelecer que o horário do estágio não pode ser incompatível com o do curso de graduação de matrícula do discente (LEI DO ESTÁGIO, 2008).

A mesma flexibilidade se encontra nas “Atividades Laboratoriais e Complementares”, que podem ser definidas pela IES por meio de regulamentos próprios. A formação sólida, não pode ser substituída por uma formação apenas baseada em práticas. Entretanto, conseguir achar esse ponto mediado demanda compromisso das IES com a natureza específica dos cursos de Relações Internacionais. Obrigatoriamente, deveria existir uma correlação mais clara entre as demandas das habilidades e competências demandadas do profissional da área, e as atividades práticas.

Positivamente, as DCN definem em seu artigo 8o que “A carga horária dos cursos de graduação será de 3.000 horas.” (CNE, 2017, p. 4). Trata-se de uma medida necessária, uma vez que impede a redução excessiva da carga horária, abaixo de um patamar mínimo necessário (lembrando o que o ideal localiza-se entre 2700 e 3000 horas, incluindo as atividades não presenciais) para um ensino e prática adequadas. Seja nas IES públicas ou nas privadas, existe certo imediatismo na formação do aluno, de que o ideal seria a redução do tempo em sala, para que possa ser dedicada maior parte atenção à pesquisa, extensão ou exercício profissional. Entretanto, sem conhecimento adequado, uma base conceitual sólida e uma prática equilibrada não há patamar do qual partir. Afinal, por que há de se considerar que a atividade em sala, didática, é incompatível com estas outras demandas? Todas são interdependentes.

Deve-se destacar que por conta do padrão de referência mais autônomo e flexível, na outra etapa de avaliação das IES, que é o reconhecimento do curso, também se limita o nível de cobrança que os avaliadores podem ter do Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Se o PADREL ou as futuras DCN não traçam limites muito claros, também se impõem limites ao papel da avaliação. A avaliação, assim, acaba recaindo no ENADE, cujo último da área foi realizado em 2015, com resultados de notas que indicam a fragilidade curricular, principalmente nos cursos que em um máximo de 5, obtiveram notas 2 e 3.

O que se exige no ENADE é, na prática, o que deveria estar mais explícito nas DCN quando se fala em “Conteúdos”. Como base de comparação, pode-se perceber a diferença entre a especificidade exigida (ENADE⁸) e a generalidade e flexibilidade de conteúdos das DCN, a partir da Portaria 242 do ENADE de Junho 2015, que definiu o conteúdo da prova. Na realidade, o que deveria prevalecer é a visão cobrada pelo ENADE e não a amplitude excessiva. Segundo a Portaria, o aluno será cobrado em,

8 Lembrando que a prova do ENADE possui também uma prova de questões de Formação Geral.

I – Teorias Clássicas e Contemporâneas das Relações Internacionais: a matriz realista e suas vertentes; a matriz institucionalista e suas vertentes; as abordagens da sociedade internacional; as perspectivas marxistas; o construtivismo e a crítica ao racionalismo e ao positivismo; o pós-estruturalismo; II – Economia Política Internacional: relações contemporâneas, e em perspectiva histórica, de investimentos, monetárias, financeiras e comerciais; debates relativos à globalização e ao desenvolvimento; III – Instituições Internacionais: regimes internacionais; organizações internacionais; integração regional; cooperação internacional; direito internacional; direitos humanos; meio ambiente; IV – Segurança Internacional: conflitos internacionais; terrorismo; securitização; estudos estratégicos e políticas de defesa; controle e proliferação de armas de destruição em massa; novas ameaças internacionais e transnacionais; sistemas de inteligência; V – Política Externa: análise de política externa; política externa brasileira; VI – História das Relações Internacionais: da formação do sistema de Estados-nacionais às relações internacionais contemporâneas; história das relações internacionais do Brasil; VII – Análise de Conjuntura e Política Internacional: coalizões internacionais; potências médias e emergentes; estudos regionais; migrações internacionais; crimes internacionais; refugiados; geopolítica; violações de direitos humanos, gênero e minorias. (PORTARIA INEP 242, 2015, s/p)

Nota-se a necessidade de maior convergência e especificidade dos mecanismos de definição de grade curricular e as dimensões avaliativas. Contudo, não basta o reforço dos mecanismos institucionais de avaliação do MEC, se não existirem ações de autoavaliação reais e sérias das IES, que envolvem o corpo docente e o corpo discente. Apesar de previstas, e exigidas por lei, dinâmicas como a instalação de Comissões Próprias de Avaliação (CPA), variações de questionários de avaliação institucional aplicados a professores e alunos, nem sempre produzem os objetivos desejados. Os motivos são variados: desinteresse no processo pelos envolvidos, utilização dos mecanismos para pressões, transparência, demora na divulgação dos resultados, aplicação de regimes de trabalho, polarização das discussões por temas não afins ao ensino, pesquisa e gestão, internalização pessoal dos processos por docentes e alunos, dentre outros fatores.

O tema é extremamente sensível, pois se refere à dinâmica de trabalho em grupo, e coletivo, mas também à aplicação cotidiana do que se encontra previsto como demandas pelos sistemas de avaliação debatidos: conteúdos e práticas obrigatórias para docentes e alunos, que implicam o envolvimento cooperativo e responsável de todos. Neste âmbito, a formação e a atuação dos recursos humanos muitas vezes é vista como “não questão”, devido, como indicado, à sensibilidade do tema. Todavia, ainda que seja raro apontar estes tipos de problemas, cabe delinear alguns destes pontos de estrangulamento.

No que se refere ao corpo docente, parte significativa destes problemas deriva da não adesão dos professores à agenda de ensino e pesquisa própria das Relações Internacionais. A formação do corpo docente, pode, e deve, ser heterogênea. Este é um fator desejável para cursos de Relações Internacionais. Contudo, diversidade não deve ser confundida com não especificidade ou aderência à área de Relações Internacionais em suas mais diversas ramificações. Como se vê, todos os fatores aqui discutidos são interdependentes de alguma forma, e retornam periodicamente ao ensaio, indicando

a circularidade do debate do campo e, mais ainda, a mencionada estagnação que nos impede de dar saltos qualitativos em direção à solidez. Mas é necessário qualificar o que se entende por problemas derivados da heterogeneidade.

Por princípio, também como abordado, o curso de graduação de Relações Internacionais e seu currículo são multidisciplinares, ainda que na pós-graduação *stricto-sensu* se caminhe para recortes mais específicos a partir da definição da agenda de pesquisa. Na especialização e na pós-graduação *lato sensu* os dois modelos convivem: tanto uma abordagem mais abrangente, que pode ser direcionada a estudantes não-egressos de Relações Internacionais que desejam iniciar estudos na área, como cursos mais direcionados a temas e regiões específicas para os que desejam maior aprofundamento em determinado recorte.

Outro movimento paralelo, em fase crescente no Brasil, é o do estabelecimento de mestrados profissionalizantes, para os que não desejam seguir exclusivamente atividades acadêmicas, e que responderiam melhor às demandas do mercado. Tais demandas iriam no sentido de exigir um profissional especializado em negociações, análises de cenário, gestão estratégica e mediação, dentre outros campos. Esta realidade reforçaria também a dimensão técnica que muitos alegam faltar às Relações Internacionais do país (como parte do debate sobre qual papel o Brasil deve desempenhar no mundo), e que teria ficado em segundo plano por questões ideológicas. Esta opção, contudo, é uma também uma opção ideológica por um modelo mais apolítico, e que esvazia a dimensão de poder da projeção do Brasil, para focá-la somente em comércio por exemplo.

Em todos os casos, porém, é preciso definir que o multidisciplinar pelo multidisciplinar não significa que “vale tudo”⁹, para se usar um termo do senso comum: o que se observa é que certa parte do corpo docente nas IES, públicas e privadas, dedica pouco interesse e esforços a temas de Relações Internacionais. O conceito de multidisciplinar – e termos correlatos como interdisciplinar e transdisciplinar – que indicariam a transversalidade e convergência das áreas de pesquisa (e sua complementaridade), não pode ser entendido como sinônimo de generalismos, que levam à superficialidade e ao achismo. Caso não exista realmente um foco nas Relações Internacionais, qualquer profissional, de qualquer campo, poderia se autodenominar analista de relações internacionais ou internacionalista.

Esta situação é agravada em duas situações: quando a formação e atuação do professor não possui qualquer aderência às Relações Internacionais, seja ele egresso de cursos afins de graduação e pós-graduação ou mesmo egresso de Relações Internacionais e que optou por outros caminhos de pesquisa; e no setor privado no qual as demandas de ensino, pesquisa e extensão são mais frouxas da parte dos mecanismos de avaliação, e os docentes não detêm um forte compromisso com esta dinâmica.

9 A experiência concreta do curso de Relações Internacionais da UNIFESP Campus Osasco e seu projeto pedagógico que conta com eixos comuns compartilhados por todos os cursos do Campus (Administração, Ciências Atuariais, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Relações Internacionais) e eixos específicos, relacionados às demandas curriculares de cada curso refletem estes dilemas. Desde 2011 quando o Campus foi instalado e seus primeiros cursos começaram a funcionar existem tensões entre os conteúdos comuns e específicos, associadas ao excesso de generalizações, repetição de conteúdos, ausência de aderência às demandas dos currículos do MEC da grade curricular. Em alguns outros campi da UNIFESP e instituições o “eixo comum” é denominado de “ciclo básico”, e o núcleo comum de ensino, seguido pela especificação também é característicos dos bacharelados interdisciplinares na área de humanas, sociais, exatas, biológica e tecnologia. Ver PECEQUILO, 2013.

A reserva de mercado como sugerem alguns, exigindo que a formação seja específica só de Relações Internacionais, não resolve o problema e deixaria à margem uma quantidade enorme de profissionais que se dedicam ao campo e que são egressos de cursos afins de graduação e pós-graduação. Historicamente, no Brasil, não haveria campo de Relações Internacionais caso estes profissionais não tivessem sido responsáveis nos anos 1980/1990 em criar uma primeira geração de estudos a partir de sua experiência. Tais pesquisadores docentes migram de suas áreas de origem, para os estudos de política internacional.

Esta primeira geração levou à formação de uma segunda geração nas décadas seguintes 1990/2000, ainda com formação nas áreas afins (consolidando a migração), e juntas formaram a terceira geração, fruto da expansão das IES públicas e privadas. Esta terceira geração, mescla áreas afins e é cada vez mais oriunda das Relações Internacionais (graduação e pós-graduação stricto sensu mestrado e doutorado) e que hoje se coloca no mercado de trabalho (2000/2010) já sustentando um novo ciclo de graduandos, mestrandos, e mesmo doutorados, por eles formados.

Esta sobreposição de ciclos demonstra o crescimento constante da área, e o compromisso daqueles que se dedicam a ela. Contudo, não elimina, como indicado, a ausência de aderência ao campo de profissionais nos cursos. Processos seletivos de ambos os setores público e privado, não têm sido suficientes para solidificar uma ação docente mais direcionada às Relações Internacionais. Se a ausência de profissionais era uma realidade a cerca de uma década atrás, este problema não se sustenta com o mesmo teor no contexto atual, mas não significa que exista o compromisso com a atuação ou produção na área de Relações Internacionais.

Mesmo nas IES públicas, com sua vocação “mais acadêmica” isso prevalece ainda e se estende a outra questão sensível: a baixa produtividade em geral dos docentes, que envolve uma atuação fora da sala de aula, com produção de artigos, pesquisas e atividades no campo. Por outro lado, nestas mesmas IES públicas existe uma demanda contrária de parte do corpo docente ao que se denomina de “produtivismo”, visto como exigências quantitativas excessivas que se interpõem aos docentes. Certamente, a natureza das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é diferente das Ciências Exatas e Biológicas, mas isso não isenta os profissionais de gerar conhecimento a partir do desenvolvimento de produção científica, particularmente no que se refere a docentes que detêm regimes de dedicação exclusiva às universidades e não exercem outras atividades profissionais.

Finalmente, parte importante da discussão sobre recursos humanos envolve outro tema extremamente sensível, não restrito às Relações Internacionais: o compromisso dos alunos com estudos, em particular na graduação. Esta dificuldade de compromisso não é exclusiva à graduação e se reflete na pós-graduação em fenômenos como abandono e solicitações de dilatação dos prazos para a defesa dos mestrados e doutorados. Apesar de serem fatores complicadores, a ausência de financiamento das pesquisas e dificuldade de acesso às bolsas não são os únicos motivos para a desistência. Muitas vezes, a pós-graduação é tomada como uma segunda graduação, em especial o mestrado, e uma válvula de escape diante da não inserção no mercado de trabalho como discutido, à revelia da vocação para a vida acadêmica.

Na graduação, muitas vezes os discentes apresentam a reclamação da teoria excessiva do curso (e de excesso de estudo), porém, quando chamados a participar de atividades, por meio da realização de análises e leituras, a proporção de dedicação é bastante baixa. Além disso, as notas, com certo nível de exigência refletem falta, e não excesso de estudo. A quantidade de informação, mesmo no que se refere a atualidades, também apresenta deficiências. Existe um excesso de atenção às redes sociais não necessariamente afins ao estudo e uma recorrência ao imediatismo destas mesmas redes para a elaboração de trabalhos e estudos.

Falta maior dinamismo e interação entre os pares, foco nas atividades e participação sistemática, que até mesmo constroem outros alunos e docentes na definição de atividades que demandam mais esforço. Igualmente, não se pode deixar de mencionar a questão do plágio, que não é exclusiva da graduação (trabalhos de curso e monografias), e se dissemina por todo o campo acadêmico, em artigos, projetos de pesquisa e mesmo mestrados e doutorados. Aqui o problema é duplo: do aluno e do docente, que precisam tanto aceitar quanto realizar a cobrança em diversas etapas do processo de ensino-aprendizado. Afinal, trata-se de um trabalho coletivo.

Em síntese, o ponto que se deveria buscar é sempre o equilíbrio. Mas como encontrá-lo e avançar, superando a sensação de estagnação que prevalece mesmo com o crescimento quantitativo do campo? Como chegar à solidez e à evolução qualitativa?

As Propostas de Debate

Avaliando as dificuldades, e potencialidades da área, podem ser alocadas duas dimensões de ação propositivas: a formação das novas gerações e a abertura dos diálogos. Tais dimensões tendem a reforçar a dinamização da área e a interrelação entre os profissionais que nela atuam, também se desdobrando em tópicos.

No que se refere à formação das novas gerações, deve-se estar mais atento à qualidade dos cursos e aos instrumentos de avaliação como debatido no item anterior. Sem esta demanda por maior qualidade na formação profissional, que precisa ser exigida de maneira conjunta por alunos, gestores e professores, os problemas relatados permanecerão os mesmos. É preciso que o âmbito da formação curricular e da atuação profissional chegue de forma mais incisiva à sociedade, com uma postura mais proativa dos envolvidos na área. Iniciativas “além dos muros” das faculdades como extensão (em proporção adequada), simulações de negociações internacionais e conflitos, palestras abertas para todos os setores e a divulgação dos cursos são essenciais, rompendo barreiras que muitas vezes são invisíveis, mas que impedem a ação real e concreta dos profissionais.

É preciso intensificar as vocações desses mesmos profissionais, o que, no senso comum, pode ser traduzido como “vestir a camisa”, escapando do processo citado de vitimização. É preciso quebrar o ciclo de que “qualquer um” pode ser profissional de Relações Internacionais, ou de que não há espaço para estes profissionais da área, reafirmando o papel do campo e as habilidades e competências que são desenvolvidas ao longo dos cursos e com a especialização posterior.

A estas considerações agrega-se a abertura dos diálogos, que se insere no quadro maior da realidade sócio-político-econômica e estratégica brasileiras. Não é possível desvincular a atuação internacional do país da potencialidade e abertura de possibilidades para os profissionais das Relações Internacionais e, como se tem debatido, de sua afirmação social. Podem ser identificados cinco tipos de diálogos necessários: o geracional, o institucional, o social, o nacional-regional e o global.

Em termos geracionais, é preciso suprir o *gap* entre os profissionais da área. É possível e desejável a mescla entre as gerações mais experientes e os jovens mestres e doutores que já atuam profissionalmente nas IES públicas e privadas, principalmente nas IES públicas da expansão pós-2001. Muitos destes profissionais ingressaram na carreira acadêmica com forte vocação para o ensino e pesquisa e fazem parte dos esforços de construção do campo de forma pioneira em IES fora do eixo central Sul-Sudeste e, mesmo dentro destes eixos, em IES muitas vezes distantes dos centros urbanos. Questões de mobilidade, infraestrutura, acesso a financiamentos fazem parte dos desafios atuais que muitas vezes tem sido subestimados. É preciso identificar os passos da evolução e do retrocesso, conhecendo a experiência conjunta de todos, em todas as suas faixas etárias.

Este diálogo está relacionado à dimensão institucional, pois os profissionais se encontram alocados nas mais diferentes IES e regiões. É necessário conhecer mais adequadamente os instrumentos de fazer e estudar Relações Internacionais, e efetivar redes de pesquisa e colaboração entre as mais diferentes instituições. A demanda do intercâmbio acadêmico deve crescer, o que alimenta, outros diálogos, o social e o nacional-regional. O nacional-regional deve ser baseado na interpretação e conhecimento do que nos é comum, mas também em que somos diferentes, sem preconceitos ou pré-determinações. Por sua vez, o diálogo social precisa se alicerçar na realidade brasileira. Sem o reconhecimento da sociedade brasileira da relevância da área, reconhecimento este sujeito ao contexto nacional e o papel do Brasil, pouco se poderá avançar.

Isso implica avaliar e identificar a projeção internacional do Brasil e sua identidade, e ampliar os diálogos globais. Um elemento fundamental é o da internacionalização dos esforços cooperativos em termos formais, via universidades, e a internacionalização do próprio ensino e experiências. Este segundo tipo de internacionalização refere-se ao conhecimento de obras de autores não pertencentes somente ao eixo Norte (Estados Unidos e União Europeia), mas também de autores das mais diferentes origens do Sul: latino-americanos, africanos, asiáticos e orientalistas.

Esta agenda, porém, esbarra novamente na afirmação social da área e no tipo de papel e percepção do Brasil no sistema internacional, e nos modelos de desenvolvimento político-sociais que o país pretende aderir. Sem a solução destes dilemas mantém-se um padrão pendular de ações, assim como de valorização e/ou desvalorização das Relações Internacionais.

Considerações Finais

Entre a estagnação e a solidez, as Relações Internacionais caminharam muito no Brasil nos últimos anos, pensando o campo no Brasil e para o Brasil. Entretanto, os movimentos pendulares

dos modelos nacionais afeta diretamente as potencialidades do campo, assim como os pontos de estrangulamento ainda existentes no campo da definição das DCNs dentre outros desafios. Como país sul-americano, do Terceiro Mundo, o Brasil tem enfrentado muitas vezes o questionamento desta mesma identidade, o que indica a falta de consenso ainda sobre a área e as polarizações vividas na sociedade.

Como profissionais de Relações Internacionais nos encontramos diante de um desafio duplo: fazer escolhas sobre nosso campo, mas também sobre nosso país, e aceitar as consequências destas escolhas. A opção pela autonomia surge como a mais adequada, em um mundo de desafios complexos e que responda as necessidades do Brasil como nação emergente.

Referências Bibliográficas

- AMORIM, Celso. *Teerã, Ramalá e Doha – memórias da política externa ativa e altiva*. Rio de Janeiro: Benvirá. 2015.
- CERVO, Amado Luiz. *Inserção Internacional – formação dos conceitos brasileiros*. São Paulo: Saraiva. 2008.
- CRUZ, Sebastião Velasco e MENDONÇA, Filipe. “O Campo das Relações Internacionais no Brasil. Situação, Desafios, Possibilidades”. In: MARTINS, Carlos Benedito e LESSA, Renato (org.) *Horizontes das ciências sociais no Brasil: ciência política*. São Paulo, ANPOCS, 2010.
- HIRST, Monica and Maria Regina Soares de LIMA. “Rethinking global and domestic challenges in Brazilian foreign policy” in, DOMINGUEZ, Jorge I. and COVARRUBIAS, Ana. *Routledge Handbook of Latin America in the world*. London: Routledge. 2015.
- LEI DO ESTÁGIO. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em 01 de Março de 2017.
- LESSA, Antonio Carlos. “O ensino de Relações Internacionais no Brasil” In SARAIVA, José Flavio Sombra e CERVO, Amado Luiz. *O crescimento das Relações Internacionais no Brasil*. Brasília: Instituto Brasileiro de Relações Internacionais, p. 33-50. 2005.
- MEDEIROS, Marcelo de Almeida, BARNABE, Israel, ALBUQUERQUE, Rodrigo e LIMA, Rafael. What does the field of International Relations look like in South America?. *Revista Brasileira de Política Internacional*, 59(1): e004, 2016.
- MIYAMOTO, Shiguenoli. “O estudo das relações internacionais no Brasil: o estado da arte”. *Revista de Sociologia e Política*, v. 12, Junho, p. 83-98. 1999.
- MIYAMOTO, Shiguenoli. “O ensino das relações internacionais no Brasil: problemas e perspectivas”. *Revista de Sociologia e Política*, v. 20, Junho, p. 103-114. 2003.
- MOREIRA, Assis. “Brasil terá um 1,2 milhão de desempregados a mais em 2017, prevê OIT”. Disponível em: <<http://www.valor.com.br/brasil/4834848/brasil-tera-12-milhao-de-desempregados-mais-em-2017-preve-oit>>. Acesso em 15 de Fevereiro de 2017.
- “Padrões de Qualidade para os cursos de Relações Internacionais”. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/padreli.pdf>>. Acesso em 10 de Março 2017.

- PECEQUILO, Cristina Soreanu. “As Relações Internacionais e a UNIFESP: A construção de uma identidade múltipla”. Trabalho submetido e apresentado no 4º Encontro Nacional da Associação Brasileira de Relações Internacionais – ABRI. Disponível em: <file:///C:/Users/Cristina/Downloads/As%20Rela%C3%A7%C3%B5es%20Internacionais%20e%20a%20UNIFESP-%20a%20constru%C3%A7%C3%A3o%20de%20uma%20identidade%20m%C3%BAltipla.pdf>. Acesso em 01 de Fevereiro de 2017.
- PECEQUILO, Cristina Soreanu. *Teoria das Relações Internacionais – o mapa do caminho: estudo e prática*. Rio de Janeiro: Ed. Altabooks, 2016.
- PORTARIA INEP nº 242, de 10 de junho de 2015 Publicada no Diário Oficial de 12 de junho de 2015, Seção 1, pág. 26-27 Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/legislacao/2015/relacoes_internacionais_portaria_inep_n242_10062015.pdf>. Acesso em 01 de Março de 2017.
- SANTOS, Norma Breda dos e FONSECA, Fúlvio Eduardo. “A pós-graduação em Relações Internacionais”. *Contexto Internacional*, v. 31, Maio/Agosto. p. 353-380. 2009.
- SARAIVA, José Flávio Sombra e CERVO, Amado Luiz. *O crescimento das Relações Internacionais no Brasil*. Brasília: Instituto Brasileiro de Relações Internacionais, 2005.
- “Texto referência para a audiência pública sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Relações Internacionais”. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=60461-texto-referencia-diretrizes-curriculares-relacoes-internacionais-pdf&category_slug=fevereiro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 10 de Março de 2017.
- VIGEVANI, Tullo, THOMAZ, Laís Forti, LEITE, Lucas Amaral Batista. “Pós-graduação em relações internacionais no Brasil – anotações sobre sua institucionalização”. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 31, Junho 2016.
- VISENTINI, Paulo Fagundes. *A projeção internacional do Brasil (1930-2012)*. Rio de Janeiro: Ed. Elsevier. 2013.
- VIZENTINI, Paulo Fagundes. “A evolução da produção intelectual e dos estudos acadêmicos de relações internacionais no Brasil”. In: SARAIVA, José Flávio Sombra e CERVO, Amado Luiz. *O crescimento das Relações Internacionais no Brasil*. Brasília: Instituto Brasileiro de Relações Internacionais, 2005. p. 17-31.