



JOURNAL OF
GLOBAL STUDIES

ISSN 1518-1219

<http://www.meridiano47.info>

Rodrigo Fernando Gallo

Faculdades Metropolitanas Unidas, Curso
de Relações Internacionais, São Paulo – SP,
Brazil. (rodrigo.gallo@hotmail.com)

Os desafios da interdisciplinaridade no ensino das Relações Internacionais

The challenges of Interdisciplinarity in the teaching of International Relations

DOI: <http://dx.doi.org/10.20889/M47e19005>

Resumo

O objetivo deste artigo é investigar a aplicação da interdisciplinaridade no ensino das Relações Internacionais nas universidades de São Paulo, analisando tanto a integração entre as disciplinas quanto a correlação entre teoria e prática. A importância do estudo está ligada à necessidade de pensarmos os cursos como unidades integradas entre áreas distintas do conhecimento, e não como colchas de retalhos. O artigo utiliza dados de uma pesquisa quantitativa.

Abstract

This article investigates the application of interdisciplinarity in the teaching of International Relations in São Paulo universities, analyzing both integration between disciplines and correlation between theory and practice. The importance of this study is think International Relations as integrated units between distinct areas of knowledge, rather than as "patchworks quilts". The article uses data from a quantitative survey.

Palavras Chaves: Relações Internacionais; ensino; interdisciplinaridade.

Keywords: International Relations; teaching; interdisciplinarity.

Recebido em 31 de Março de 2017

Aprovado em 19 de Junho de 2017

Introdução

O número de cursos de graduação em Relações Internacionais tem crescido exponencialmente no Brasil desde o surgimento do primeiro bacharelado, em 1974, na Universidade de Brasília (VIGEVANI, THOMAZ, LEITE, 2016: 1-2), não apenas por conta da consolidação do curso dentre as preferências dos vestibulandos, mas principalmente pela própria ampliação de importância do país no cenário internacional nos últimos 20 anos – o que certamente elevou a diversidade de temas pertinentes à profissão de internacionalista. Esse cenário, associado às mudanças tecnológicas, tem ampliado as possibilidades de atuação no mercado

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.



de trabalho. Porém, o setor ainda carece de uma reflexão não apenas sobre o perfil e as expectativas dos egressos, mas também quanto ao modo como o ensino das Relações Internacionais é conduzido pelas universidades.

O problema está ligado a uma questão-chave: o campo de Relações Internacionais é considerado interdisciplinar, ou seja, demanda uma abordagem teórico-metodológica que agregue disciplinas de diversas áreas do saber, superando assim a fragmentação do conhecimento (THIESEN, 2008: 545). Logo, os bacharelados devem expressar a preocupação de relacionar as várias disciplinas que a compõem, no Brasil seguindo especialmente as especificações das Diretrizes Curriculares Nacionais, cuja proposta é organizar o currículo dos cursos.

Nesse processo de ensino interdisciplinar, duas preocupações devem ser priorizadas: a) a relação entre as diversas áreas do saber pertinentes à formação do internacionalista; b) a relação entre teoria e prática, de modo a preparar o aluno para os desafios concretos do mercado de trabalho.

Desta forma, a proposta deste artigo é compreender se os cursos de Relações Internacionais, em especial os cursos do Estado de São Paulo, de fato têm oferecido um ensino interdisciplinar aos alunos. Do ponto de vista metodológico, optamos por utilizar um método de pesquisa quantitativa, com a aplicação de questionário a alunos de graduação de universidades paulistas, com o intuito de medir a percepção desses alunos acerca da interdisciplinaridade e da relação entre teoria e prática. Obtivemos 396 respostas ao questionário.

Partiu-se da perspectiva de que o maior problema não estaria ligado particularmente à articulação entre as disciplinas em si, mas sim à ausência de integração entre o conteúdo teórico, indispensável para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, com a prática profissional, fundamental para preparar o aluno para o mercado de trabalho.

Dividimos o artigo em quatro partes. Na primeira, debatemos brevemente o conceito de interdisciplinaridade. Na segunda, aplicamos à interdisciplinaridade especificamente ao curso de Relações Internacionais; na terceira parte, analisamos o resultado da pesquisa quantitativa no que diz respeito à articulação entre as disciplinas no curso; na quarta e última seção, analisamos as respostas acerca da relação entre teoria e prática profissional.

O conceito de interdisciplinaridade

A preocupação com a aplicação de abordagens teórico-metodológicas interdisciplinares surgiu principalmente nos cursos de ciências humanas na segunda metade do século XX, a partir da necessidade de se superar a fragmentação positivista que tornava o conhecimento especializado e que não proporcionava uma visão mais ampla dos fenômenos estudados. A compartimentalização do conhecimento havia surgido na modernidade, sob influência de pensadores como francês René Descartes e o inglês Francis Bacon, que propunham a reorganização das ciências de um modo a construir áreas superespecializadas que deram início àquilo que Thiesen chamou de “mecanicismo científico” (2008: 545).

Essa característica positivista dos sistemas de educação da Era Moderna passou a ser questionada no século passado por diversos especialistas, como Jean Piaget, Lev Vygotsky, dentre outros, que buscavam modos de compreender o processo de ensino-aprendizado a partir de uma lógica totalizadora, e não mais fragmentada – que, por sua vez, pudesse proporcionar aos estudantes múltiplas visões acerca de um mesmo objeto (FRIGOTTO, 2008: 44-45).

Nesse contexto, Fazenda define que

A metodologia interdisciplinar em seu exercício requer como pressuposto uma atitude especial ante o conhecimento, que se evidencia o reconhecimento das competências, incompetências, possibilidades e limites da própria disciplina e de seus agentes, no conhecimento e na valorização suficientes das demais disciplinas e dos que a sustentam. (FAZENDA, 2008: 69)

O debate da interdisciplinaridade no ensino atingiu, no século passado, inicialmente diversos cursos superiores na área de ciências humanas, como pedagogia, porém, também afetou a formação de profissionais de outras carreiras, como psicologia. Gradativamente, outros cursos de graduação foram afetados por esse tipo de preocupação – o que inclui os bacharelados de Relações Internacionais, que surgiriam no Brasil na década de 1970 e também demandaram uma reflexão sobre o ensino interdisciplinar.

Nesse sentido, podemos levar em conta que o ensino interdisciplinar precisa considerar não apenas a integração entre as áreas do saber, mas também proporcionar o desenvolvimento da relação entre teoria e prática. Esse é um esforço que pode levar à adoção de uma nova perspectiva, que coloca o aluno – um agente ativo do processo de aprendizado – em contato com a realidade social que existe além das salas de aula: o ambiente familiar, social e religioso no qual está inserido, e o mercado de trabalho, que está em constante transformação, inclusive por conta das mudanças decorrentes do processo de globalização e das transformações tecnológicas.

Entretanto, o debate acerca do conceito de interdisciplinaridade não está esgotado. É necessário fazer uma ponderação teórica acerca do próprio termo em si, reconhecendo que interdisciplinaridade se difere de multidisciplinaridade. Há uma ampla bibliografia debatendo essa complexa questão. De acordo com Pires, a proposta do ensino interdisciplinar é, basicamente, promover a superação dos métodos que conduzem à superespecialização e à divisão entre teoria e prática, configurando-se como uma crítica à própria divisão social do trabalho, cuja base é a disciplinaridade (1998: 177). Neste aspecto, o ensino interdisciplinar se preocupa em fazer com que as várias disciplinas articuladas no processo de análise de determinado fenômeno transfiram métodos e conceitos umas às outras, criando algo novo. O resultado, no fim, é que as áreas acabam afetando-se mutuamente, conduzindo a uma epistemologia própria.

A multidisciplinaridade, por sua vez, tem como objetivo promover a análise de temas em comum por meio da ótica de disciplinas distintas – que analisam determinada temática a partir de sua própria perspectiva, oferecendo suas possibilidades e assumindo suas limitações para lidar

com aquela questão (PIRES, 1998: 176). O resultado é que as disciplinas se apresentam de maneira independente, sem estabelecer as relações entre elas. Assim, ao se estudar determinado fenômeno, recorre-se às várias disciplinas que possam contribuir para a análise, sem que elas se modifiquem ou formem algo novo.

De qualquer forma, é preciso reconhecer que há questões conciliáveis envolvendo o diálogo entre as disciplinas na análise do âmbito global, a despeito das diferenças teóricas que notamos entre interdisciplinaridade e multidisciplinaridade, conforme aponta o estudo de Julião:

Apesar de divergirem sobre a maneira como se relacionam e as conseqüências deste processo, ambas as perspectivas – a interdisciplinar e a multidisciplinar – convergem em um ponto: reconhecem que a análise do meio internacional comporta a utilização de variáveis de diferentes áreas para a compreensão de fenômenos complexos, como o são os internacionais. (JULIÃO, 2008: 21)

Como forma de exemplificar as possíveis distinções entre inter e multidisciplinaridade, podemos analisar brevemente um problema hipotético relacionado a um conflito fronteiriço envolvendo dois países. A leitura multidisciplinar faria com que cientistas políticos, geógrafos e advogados, por exemplo, articulassem os saberes de seus próprios campos para compreender a extensão do problema em questão. O fenômeno, nesse caso, seria estudado a partir da independência das áreas, mas com o intuito de produzir uma compreensão ampla dos desdobramentos do problema.

Já a leitura interdisciplinar, por sua vez, reuniria conceitos e métodos das mesmas áreas do saber, porém, buscando meios de fazer com que houvesse um intercâmbio de métodos e conceitos de um campo ao outro, criando, assim, um arcabouço teórico próprio.

Essa complexa distinção conceitual entre inter e multidisciplinaridade afeta diretamente o campo das Relações Internacionais, que depende da articulação dos saberes de áreas disciplinares tradicionais para dar conta da explicação dos fenômenos do sistema internacional.

O ensino interdisciplinar das Relações Internacionais

A área de Relações Internacionais passou a ser considerada acadêmica apenas no início do século XX, a partir da criação da cátedra Woodrow Wilson num cenário ainda ligado à I Guerra, na Universidade do País de Gales, cuja proposta era institucionalizar uma cadeira com o propósito de compreender as causas do conflito e o próprio processo de recrudescimento das relações entre os Estados (GONÇALVES & SILVA, 2010: 244; JULIÃO, 2008, 21). Desde então, buscou-se construir um corpo teórico próprio, capaz de articular os conhecimentos disciplinares já consolidados em outras ciências e, assim, dar identidade acadêmica para o novo campo científico. Inicialmente, o campo opôs as teorias liberal e realista, contrapondo as visões de teóricos como Edward Carr e Hans Morgenthau ao pensamento de Norman Angell, abordando temas como a natureza do Estado e do sistema internacional, de modo a compreender o que leva à guerra ou a cooperação. O chamado segundo debate teórico,

sobretudo, foi o responsável por conferir uma cientificidade metodológica às Relações Internacionais, superando a dependência que a carreira tinha das áreas tradicionais tratadas de forma disciplinar, como Direito e Economia. O terceiro debate renovou as correntes teóricas originais no contexto pós-II Guerra Mundial, dando origem ao neoliberalismo e ao neorealismo; foi o momento da ascensão da oposição entre autores como Joseph Nye e Robert Keohane, que revigoraram o liberalismo clássico com a aplicação de métodos científicos, e Kenneth Waltz, que adaptou o realismo clássico à nova fase da compreensão das Relações Internacionais. Por fim, o quarto debate opôs as teorias tradicionais às novas abordagens pós-positivistas, que trouxeram leituras sociológicas e antropológicas à área, de modo a permitir novas perspectivas de análise para o cenário internacional.

Partindo da premissa de que as discussões acerca da interdisciplinaridade no ensino ganharam destaque nos cursos de ciências humanas e sociais principalmente na segunda metade do século passado, propondo mudanças na relação entre sujeito-objeto em diversas carreiras, o campo das Relações Internacionais se consolidou no Brasil em um momento em que o processo de globalização exigia análises menos fragmentárias para a compreensão adequada do papel dos Estados e demais atores no mundo pós-Guerra Fria, bem como os fenômenos de transnacionalização e a crise na ideia de Estado-nação (HERZ, 1997).

Por definição, o bacharelado de Relações Internacionais é, tradicionalmente, considerado interdisciplinar (AALTO, HARLE, LONG, MOISIO, 2011: 8; GONÇALVES & SILVA, 2010: 245), o que implica dizer que se trata de um curso cuja base curricular procura integrar os diversos campos teóricos, de modo a fazer com que as áreas correlatas componham um currículo pertinente à formação de um profissional com conhecimento de temas distintos – o que demanda uma vasta combinação de conhecimentos disciplinares para o seu desenvolvimento (ASHWORTH, 2009: 16). Isso é fundamental principalmente porque os processos de globalização, regionalização e interdependência (CASTRO, 2012: 51), impulsionados com o fim da Guerra Fria, na década de 1990, exigem a articulação de variáveis distintas para a compreensão dos problemas do sistema internacional, demandando conhecimentos das áreas de Economia, Direito e Geopolítica, por exemplo, sem os quais o internacionalista dificilmente conseguiria compreender adequadamente as relações entre os Estados, os limites de atuação dos atores não-Estatais, como ONGs, empresas privadas e organizações internacionais, bem como as mudanças produzidas pela integração regional e o processo de internacionalização das estruturas de poder (HERZ, 2002, 22). A própria nova agenda teórica das Relações Internacionais, inaugurada pelo quarto debate – que inclui o construtivismo –, demanda a utilização de novos métodos de análise dos fenômenos¹ (KRATOCHWIL, 2001: 13).

Esse pressuposto básico foi incorporado à área no Brasil pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Relações Internacionais, publicado pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. O documento estabeleceu, no artigo 2º, parágrafo 1º, inciso IV, que o projeto pedagógico deve encontrar meios de realizar a interdisciplinaridade, por meio da adoção de atividades

1 O debate pós-positivista amplia a agenda de temas pertinentes às Relações Internacionais, permitindo que fenômenos como terrorismo, meio ambiente e questões de gênero pudessem ser analisados por perspectivas que superam as possibilidades oferecidas pelas abordagens tradicionais, com a inclusão de análises sociológicas e antropológicas, por exemplo.

práticas opcionais e extraclasse, como simulados. A diretriz determina que as bases curriculares sejam compostas por um núcleo estruturante formado pelas seguintes áreas específicas: a) conteúdos de Teoria das Relações Internacionais, Epistemologia e Metodologia; b) conteúdos de Instituições Internacionais; c) conteúdos de Política Externa; d) conteúdos de História das Relações Internacionais e História das Relações Internacionais no Brasil; e) conteúdos de Economia Política Internacional; f) conteúdos de Segurança Internacional.

Porém, além disso, o mesmo documento, no artigo 4º, inciso I, determina que a formação geral deve abarcar a articulação de áreas humanísticas para a compreensão das questões internacionais, incorporando os aspectos político, econômico, histórico, geográfico, estratégico, jurídico, cultural e social – de modo a configurar um curso interdisciplinar. Isso evidencia que os cursos possuam um corpo docente composto por profissionais de áreas distintas, tais como Direito, Economia e Ciência Política – além de professores com formação específica em Relações Internacionais.

Essas premissas curriculares contribuem, segundo Miyamoto, para a formação de profissionais não simplesmente com habilidades específicas, “como a maioria dos cursos universitários” (MIYAMOTO, 2003: 103), mas sim com uma visão transversal dos fenômenos internacionais a partir da leitura do problema em questão utilizando um arcabouço de ferramentas teóricas oriundas de áreas distintas, sem as quais os egressos não conseguiriam compreender determinados fenômenos globais em sua totalidade, como terrorismo, cooperação internacional e integração regional. Essa definição nos leva a compreender que o campo, portanto, precisa ser tratado como interdisciplinar, e não como multidisciplinar.

De acordo com Lessa, a área de Relações Internacionais no Brasil enfrentou dificuldades para definir os limites da área (LESSA, 2005: 2). Tal dificuldade se justifica porque o debate da agenda internacional se consolidou inicialmente a partir da análise dos fenômenos de acordo com as particularidades típicas de cada área, como Direito e Economia, sem que houvesse a adoção de procedimentos metodológicos realmente interdisciplinares, mas sim multidisciplinares. Nesse sentido, uma análise lastreada pelas bases tradicionais da Ciência Política poderia extrair resultados estritamente políticos, sem levar em consideração importantes nuances econômicas ou jurídicas, por exemplo.

Nesse aspecto, é importante avaliarmos a consideração de Miyamoto, de que uma área interdisciplinar não poderia funcionar como uma espécie de colcha de retalhos composta por disciplinas de diversas áreas, pois isso se configuraria como uma multidisciplinaridade, mas sim por uma articulação organizada entre os diferentes campos do saber fundamentais para a formação do profissional de Relações Internacionais (MIYAMOTO, 2003: 106). Daí a importância de se estabelecer um projeto pedagógico que não apenas oferecesse aos alunos a possibilidade de estudar áreas distintas, mas sim uma proposta que articulasse os campos do saber em função da construção de uma ciência com identidade própria, baseada na interdisciplinaridade das várias áreas das ciências humanas.

A década de 1990, sobretudo, foi fundamental para o amadurecimento científico das Relações Internacionais. No Brasil, até então, salvo exceções, a maior parte das instituições de ensino superior não restringiam, mas direcionavam os debates em torno da diplomacia política e do papel do Itamaraty na inserção internacional do país, ainda como herança de estudos originários na tradição clássica da área, que datavam da transição do século XIX para o XX (VIZENTINI, 2005: 18). Entretanto,

o fim da Guerra Fria, o aprofundamento do processo de globalização e a adoção da agenda neoliberal resultante da vitória norte-americana no conflito foram os responsáveis pelo amadurecimento da área, por conta do aumento da interdependência econômica entre os Estados e a consequente ampliação das trocas sociais e culturais oriundas do movimento do comércio exterior e dos intercâmbios em áreas diversas (LESSA, 2005: 14; MIYAMOTO, 2003: 104-105). Esse cenário ampliou a necessidade de governos e empresas compreenderem adequadamente aquele novo contexto internacional, de modo que esse movimento tivesse como consequência a criação de novos cursos e o aumento de demanda pelos bacharelados e cursos de pós-graduação em Relações Internacionais.

Esse período de expansão ganhou mais força nos anos 2000 com o aumento da projeção internacional do país a partir de práticas de política externa que buscaram diversificar as relações exteriores do Brasil, valendo-se de uma agenda baseada em princípios ambientais, aumento dos esforços para viabilizar a conquista da vaga permanente no Conselho de Segurança da ONU e o foco na multipolaridade. Foi um período de abandono das parcerias exclusivas com atores convencionais, como Estados Unidos e Europa, para o estreitamento de relações com países considerados periféricos, como Estados africanos, asiáticos e latino-americanos. Essa mudança de perspectiva ampliou ainda mais a necessidade de se buscar novas ferramentas teóricas para a compreensão desse sistema internacional mais integrado.

A percepção dos alunos quanto à interdisciplinaridade

Com o intuito de verificar empiricamente a aplicação da interdisciplinaridade nos cursos de Relações Internacionais no Estado de São Paulo, no que diz respeito à correlação entre as disciplinas e entre teoria e mercado, optamos pela realização de uma pesquisa quantitativa, com a aplicação de questionário para alunos e internacionalistas já formados. Como recorte espacial, restringimos a pesquisa a estudantes de cursos de universidades públicas e privadas de São Paulo, uma vez que as características socioeconômicas de outros Estados possivelmente levam a mudanças na estrutura curricular dos cursos.

Tomando como base amostral os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), em 2015 havia 7.616 estudantes matriculados nos cursos do Estado², tanto em universidades públicas quanto privadas, além de um volume de 1.246 profissionais formados nesses bacharelados no mesmo ano, compondo uma população de 8.863 indivíduos. Considerando um erro amostral de 5%, um grau de confiança de 95%, aplicamos a seguinte fórmula para calcular a quantidade de respostas necessárias para este estudo:

$$n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot p \cdot (1 - p)}{Z^2 \cdot p \cdot (1 - p) + e^2 \cdot (N - 1)}$$

² No Brasil, o Inep registrou um volume total de 24.624 estudantes matriculados em 2015. Sendo assim, o número de alunos do Estado de São Paulo representa praticamente um terço do volume total do país.

O resultado indica que seriam necessárias pelo menos 369 respostas para conferir credibilidade e assertividade à pesquisa. O *survey* foi aplicado entre fevereiro e março de 2017 (com pré-testes no início de fevereiro), por meio da plataforma Google Forms, que permite a elaboração de questionários e a coleta de respostas de forma simplificada utilizando o suporte das redes sociais. Essa técnica de seleção resulta em uma amostra enviesada, e não aleatória, mas com enviesamento positivo. Após a coleta dos dados, nossa proposta foi realizar uma análise de estatística descritiva, e não inferencial.

Do ponto de vista metodológico, e seguindo os conceitos de Lakatos e Marconi (2003: 204-210), elaboramos um questionário estruturado, composto por 34 questões, sendo 1 aberta/livre, 11 fechadas (dentre dicotômicas e tricotômicas, ou seja, que possibilitam duas ou três respostas aos entrevistados) e 22 de múltipla escolha (dentre questões de mostruário, que demandam a indicação de uma ou mais alternativas, dentre um rol, e de avaliação, aquelas que exigem que o entrevistado faça uma leitura valorativa de determinada situação).

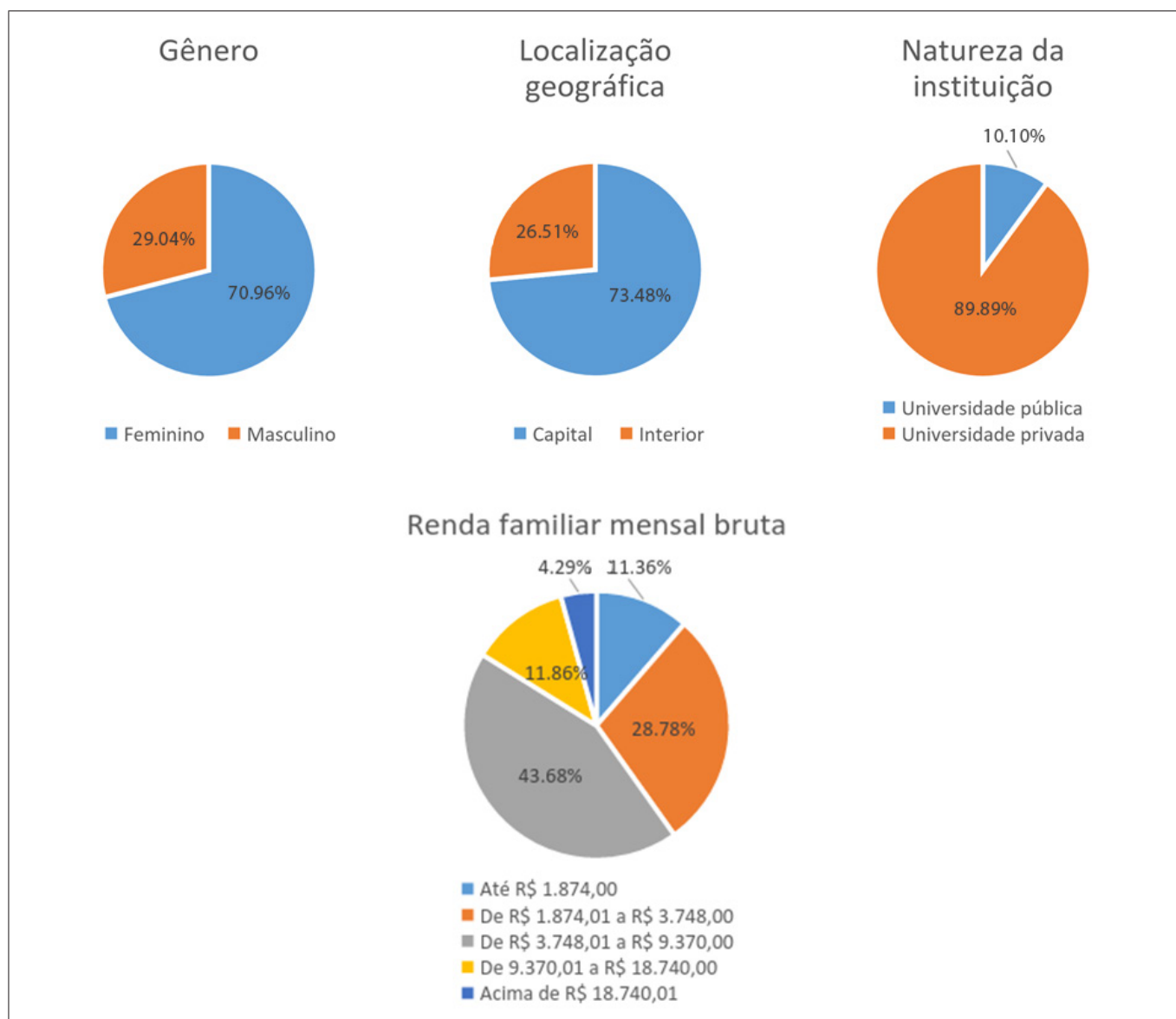
O questionário foi dividido em seis seções distintas. O objetivo da primeira parte era confirmar se o respondente estuda ou estudou Relações Internacionais em alguma instituição paulista. Em caso de resposta negativa, a plataforma automaticamente encerraria a coleta de dados; do contrário, a pesquisa teria continuidade. A segunda seção envolvia questões relativas ao perfil socioeconômico dos respondentes, bem como informações acerca da formação. A terceira etapa incluía perguntas sobre as oportunidades de desenvolver pesquisa acadêmica e atividades extraclasse na própria universidade, como a oferta de programas de Iniciação Científica, a existência de núcleos de pesquisa e a realização de exercícios simulados. Uma resposta positiva a essa pergunta levaria automaticamente à próxima seção, que basicamente tinha como objetivo questionar os respondentes acerca dos simulados e exercícios de modelagem oferecidos pela instituição. O quinto segmento contemplava questões que poderiam indicar o modo como os estudantes de Relações Internacionais compreendem a interdisciplinaridade do curso – algo pertinente a esse artigo. Para a elaboração das questões, utilizamos os subsídios das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Relações Internacionais, publicado pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. A última etapa, por sua vez, questionava os respondentes sobre a relação entre o curso de graduação e o mercado de trabalho.

Após a aplicação do questionário, obtivemos um total de 396 respostas de alunos e ex-alunos de 27 instituições distintas, dentre públicas e privadas³, da capital e do interior do Estado. Deste total, o perfil socioeconômico da amostra indica uma predominância de estudantes do gênero feminino (281 mulheres ante 115 homens), com grande concentração de jovens na faixa etária entre 21 e 24

3 Obtivemos a resposta de estudantes das seguintes universidades, em ordem alfabética: 1) Centro Universitário Fundação Santo André; 2) Centro Universitário Belas Artes; 3) Centro Universitário Ibero Americano (Unibero); 4) Centro Universitário Lusíada; 5) Centro Universitário Senac; 6) Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM); 7) ESAMC Campinas; 8) ESAMC Santos; 9) Faculdades de Campinas (Facamp); 10) Faculdades Integradas Rio Branco; 11) Faculdades Metropolitanas Unidas; 12) Faculdade Santa Marcelina (FASM); 13) Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP); 14) Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (Fecap); 15) Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP); 16) Universidade Anhembi Morumbi; 17) Universidade Católica de Santos (Unisantos); 18) Universidade Estadual Paulista (Unesp/Franca); 19) Universidade Estadual Paulista (Unesp/Marília); 20) Universidade Federal do ABC (UFABC); 21) Universidade Federal de São Paulo (Unifesp); 22) Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep); 23) Universidade de Mogi das Cruzes (UMC); 24) Universidade Paulista (Unip); 25) Universidade de Ribeirão Preto (Unaerp); 26) Universidade de São Paulo (USP); 27) Trevisan Escola de Negócios.

anos (41,66%) e cuja renda bruta familiar mensal gira entre R\$ 3.748,01 e R\$ 9.370,00 (43,68%). Além disso, é notável o fato de que 89,89% dos respondentes do questionário estudam ou estudaram em instituições privadas de ensino superior⁴. Do ponto de vista geográfico, a pesquisa obteve 291 respostas de estudantes/ex-estudantes de instituições da capital e outras 105 de pessoas ligadas a universidades do interior do Estado (o que inclui a Baixada Santista, o Litoral Norte, o Grande ABC e as Regiões Metropolitanas do interior), conforme indicam os dados do gráfico a seguir.

Gráfico 1. Perfil socioeconômico da amostra



Fonte: Elaboração do autor

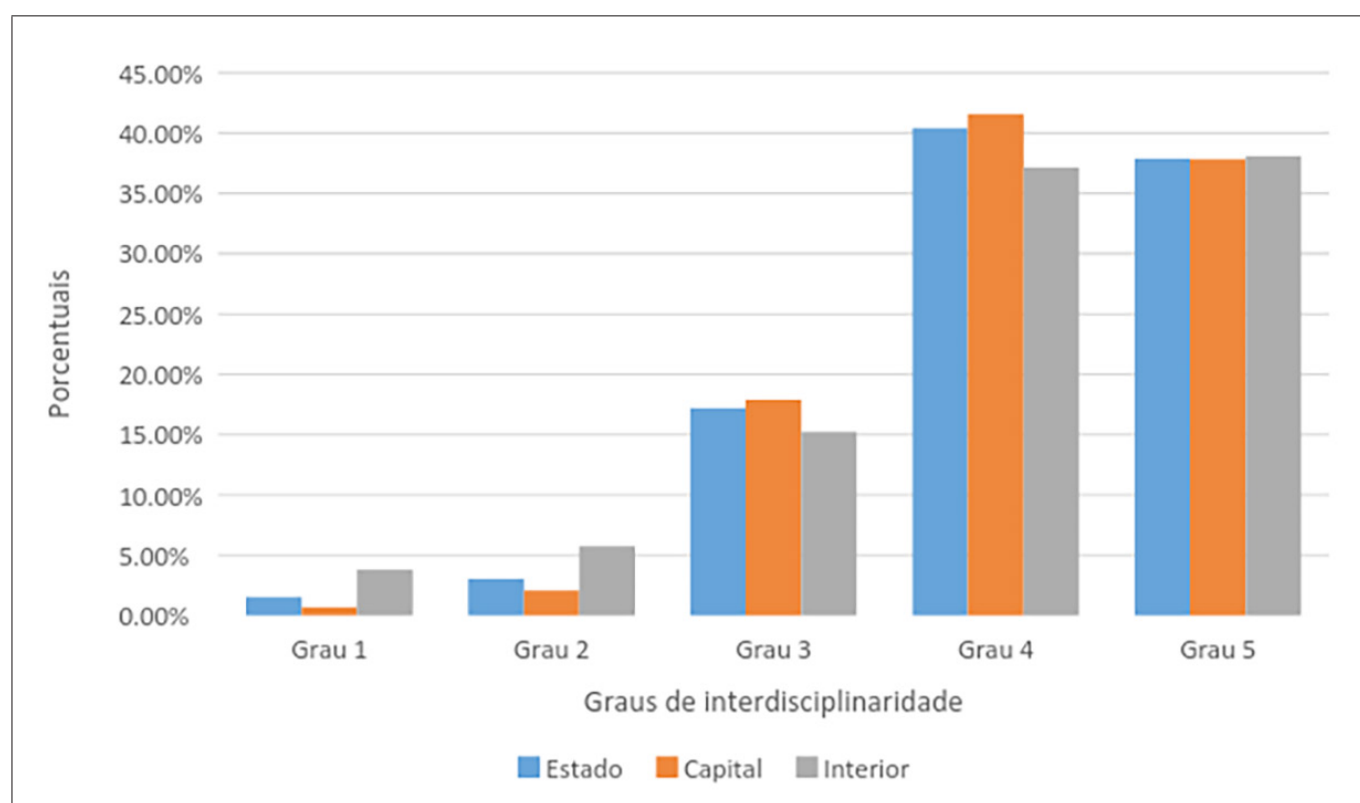
A análise dos resultados da pesquisa indica que 91,66% dos estudantes entrevistados afirmam conhecer o conceito de interdisciplinaridade e, portanto, estariam aptos a avaliar o grau de integração entre as áreas do saber que compõem a matriz curricular do curso. Ao analisar as respostas dos

⁴ Os dados do Inep demonstram que 80,22% da população total de estudantes e egressos de Relações Internacionais do Estado de São Paulo provém de universidades privadas.

alunos e ex-alunos da capital, o resultado é que 90,72% conhecem a ideia de interdisciplinaridade; no interior, o índice é pouco mais alto: 94,28%. O padrão de respostas, de qualquer forma, encontra-se dentro da margem de erro de 5% da pesquisa, o que resulta em um empate técnico.

Para buscarmos um modo de aprofundar o debate, os respondentes também foram questionados sobre a correlação entre as disciplinas da matriz curricular dos cursos. O intuito desta pergunta era pedir para que os alunos e ex-alunos avaliassem o quanto há de integração entre as cadeiras cursadas no decorrer da graduação. O resultado é que a maior parte da amostra considera que os bacharelados trabalham de forma a integrar as disciplinas, corroborando a nossa ideia inicial. Isso demonstra que, ao menos na percepção dos estudantes, os cursos não são meras colchas de retalho, para usar o termo de Myiamoto (2003: 106), mas sim unidades integradas de conhecimento. A questão foi formulada de modo a pedir que os respondentes indicassem, em uma escala de 1 a 5, o grau de interdisciplinaridade do curso, de acordo com a sua percepção. O resultado é que para 40,40% da amostra do Estado há um grau 4 de interdisciplinaridade, a maior área de concentração nas respostas obtidas, conforme aponta o Gráfico 2, percentual semelhante ao obtido a partir da leitura das respostas apenas dos alunos da capital (41,58%). No interior, entretanto, a maior concentração está no grau 5, em ligeira vantagem com 38,09% das respostas.

Gráfico 2. Percepção de interdisciplinaridade



Fonte: Elaboração do autor

De qualquer forma, novamente é possível identificar que a análise dos dados colhidos na pesquisa demonstra que existe uma espécie de padrão entre as respostas obtidas junto a estudantes e internacionalistas do interior e da capital, que mantêm as estatísticas dentro da margem de 5% para

mais ou para menos. Isso nos sugere que há uma coesão entre os bacharelados do Estado, conforme a percepção dos próprios entrevistados.

No que diz respeito ao artigo 4º, inciso I, das Diretrizes Curriculares Nacionais, procuramos compreender quais seriam as áreas complementares de formação mais abordadas nos cursos de graduação, de modo a perceber se existe algum tipo de concentração de esforços em áreas específicas. Os respondentes foram convidados a indicar até dois campos mais abordados no curso. Nessa etapa específica da pesquisa, obtivemos 315 respostas válidas⁵, e percebemos que o foco dos cursos gira em torno de três áreas complementares principais: Ciência Política (mencionado por 194 estudantes), Direito (indicado por 174 pessoas) e Economia (mencionado por 136), respectivamente na ordem estadual dos dados apurada pela pesquisa. A ordem é semelhante na análise isolada das respostas de alunos e ex-alunos de estudantes da capital: 145 alunos indicaram a área de Ciência Política, 144 a área de Direito e 94 mencionaram Economia. É possível supor que o destaque às áreas de Ciência Política e de Direito está ligado à tradição de pensar as Relações Internacionais pela perspectiva clássica da Diplomacia e da Política Externa, conforme o argumento de Vizentini (2005: 18), enquanto a concentração em aspectos econômicos se justificaria, em São Paulo, pela demanda de empresas transnacionais que servem como porta de entrada no mercado de trabalho – de modo que os cursos possam preparar melhor os alunos para os desafios da profissão de analista de Relações Internacionais.

Porém, é notável o fato que, segundo os respondentes do interior, a área de Direito perde a segunda colocação para o campo de Economia: são 49 menções à Ciência Política, 42 à Economia e 30 ao Direito, de acordo com essa parte da amostra – lembrando que cada respondente pode indicar até duas áreas complementares nesta pergunta.

Uma última constatação interessante para esta seção do artigo refere-se ao uso dos chamados Trabalhos Interdisciplinares, normalmente aplicados de modo a contabilizar nota para todas as disciplinas do período vigente. Trata-se de um modelo avaliativo bastante comum em cursos de caráter prático, como Comunicação, Engenharia dentre outros. Além disso, é um método que funciona, principalmente, em cursos que possuem matriz curricular fixa, ou seja, aqueles que não oferecem disciplinas eletivas.

De modo geral, esse método de avaliação exige que os alunos utilizem conhecimentos adquiridos durante as diversas cadeiras cursadas no semestre, demonstrando capacidade de compreensão e articulação das áreas. Um trabalho, por exemplo, poderia exigir a articulação das teorias clássicas da Relações Internacionais para explicar determinado fenômeno geopolítico, abordando, ainda, as implicações jurídicas e econômicas. Logo, esse modelo de trabalho normalmente contribui para a ampliação dos mecanismos de interdisciplinaridade, uma vez que força que os estudantes pensem nas disciplinas em conjunto, e não de forma disciplinar. Além disso, é um instrumento que demanda o diálogo e a integração entre o próprio corpo docente, que precisa planejar cuidadosamente o modo como tal atividade será implementada a fim de contemplar todas as disciplinas. Isso, portanto, é uma técnica que ajudaria a atender a necessidade de tornar os bacharelados mais interdisciplinares.

5 A pergunta pedia para que os respondentes apontassem até duas áreas. Como alguns entrevistados excederam o limite de duas respostas, optamos por anular essas respostas, para não contaminar os resultados.

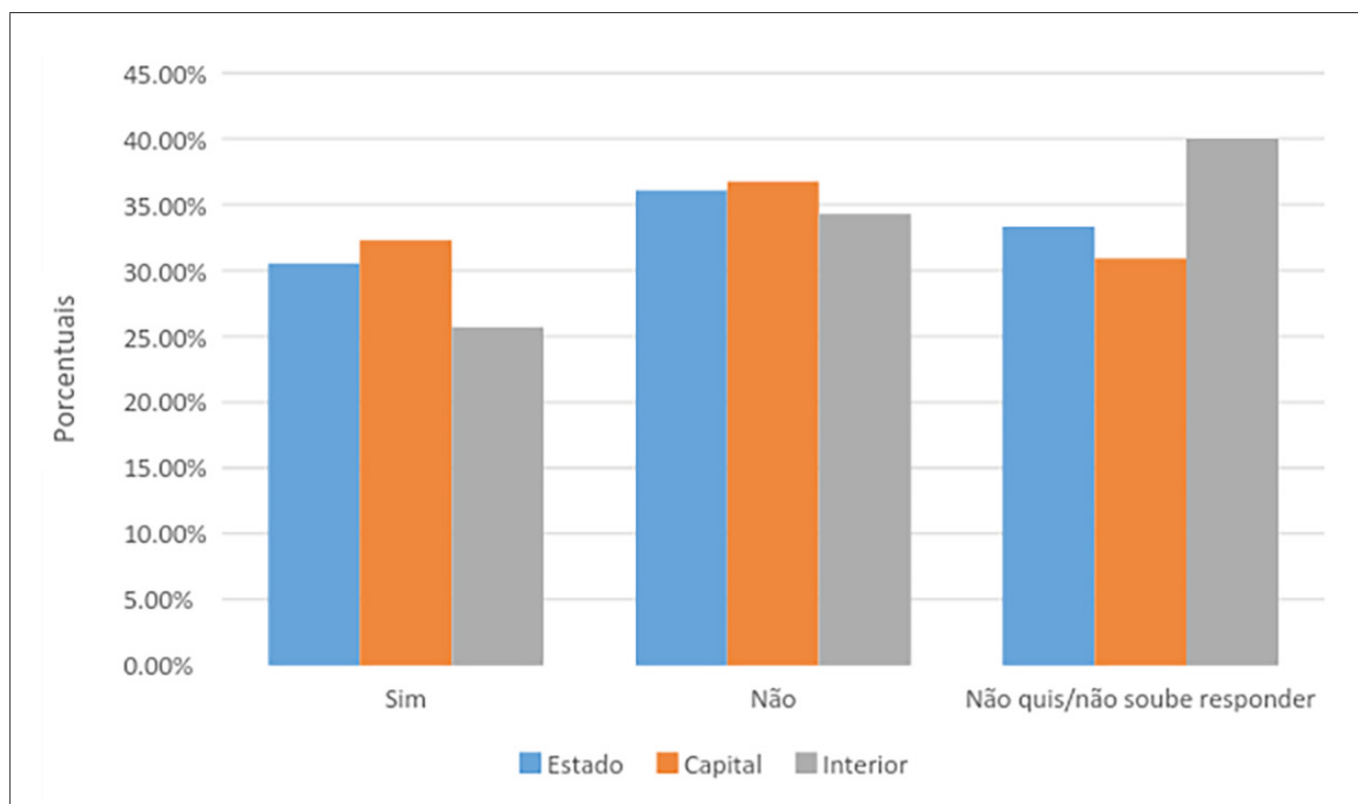
Esse modelo de Trabalho Interdisciplinar, no entanto, está ausente segundo 62,12% da amostra estadual (28,03% dos respondentes afirmaram que a universidade aplica o TI, enquanto 9,84% não souberam ou não quiseram responder). Quanto às análises regionais, os dados seguem um mesmo padrão de respostas: não há Trabalho Interdisciplinar no interior, de acordo com 64,76% dos respondentes, e na capital, segundo 61,16% da amostra). Portanto, há um empate técnico dos resultados, e esse recurso praticamente não é utilizado nos bacharelados de Relações Internacionais do Estado.

Os desafios de integração com o mercado

O principal problema levantado pela pesquisa quantitativa, e que comprova a perspectiva inicial deste artigo, é o distanciamento entre a universidade e o mercado de trabalho, na percepção dos alunos, configurando-se como um desafio para a integração entre teoria e prática. Esse, portanto, pode ser visto com o principal problema para a interdisciplinaridade: proporcionar aos alunos uma integração entre os diversos conhecimentos teóricos e práticos para o desempenho da profissão no mercado.

Esse é um problema que reflete nas amostras do interior e da capital. A pesquisa revela que apenas 30,55% dos estudantes do Estado de São Paulo afirmam ter sido adequadamente preparados para enfrentar os desafios do mercado de trabalho pela universidade. O número estadual é tecnicamente compatível ao dado específico da capital (32,30%), entretanto, possui mais disparidade se comparado ao percentual registrado no interior (25,71%).

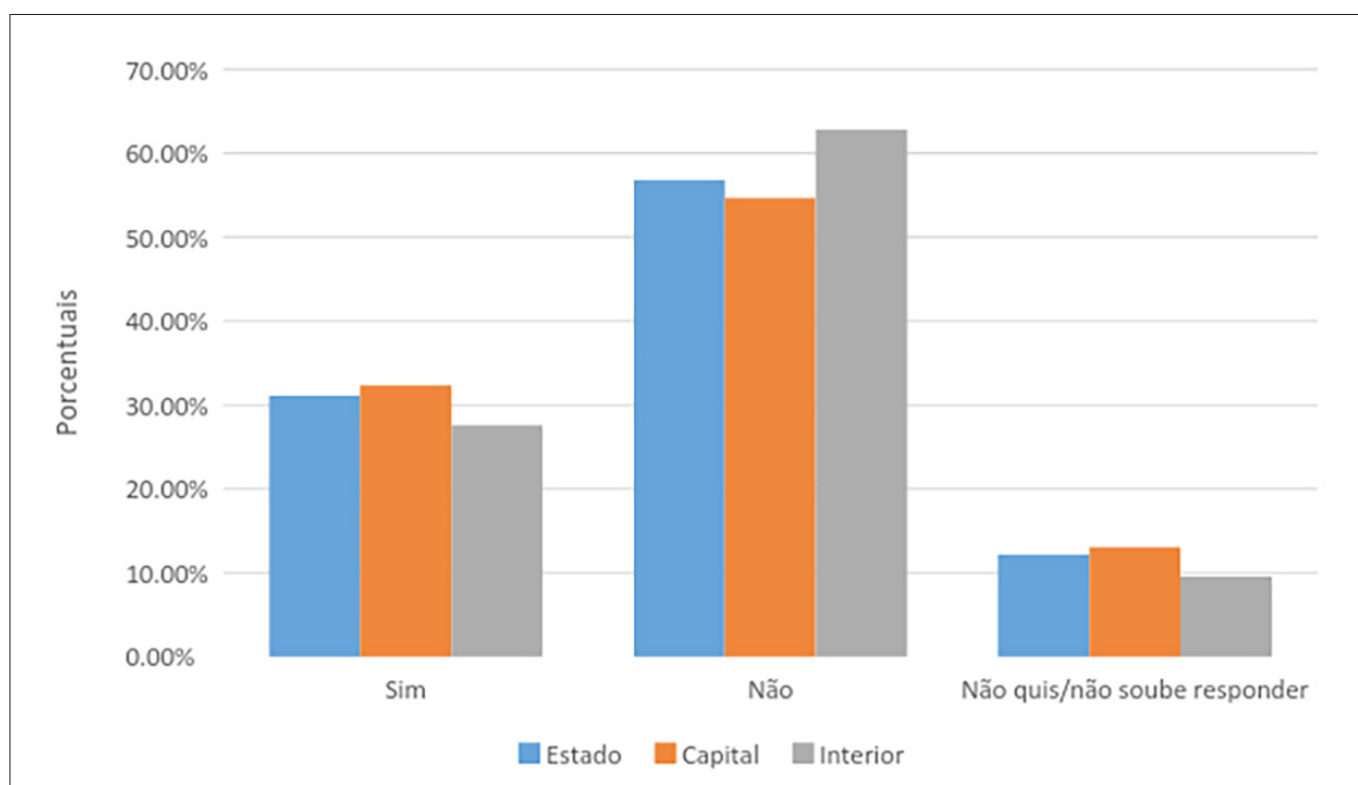
Gráfico 3. O curso preparou para a atuação no mercado de trabalho?



Fonte: Elaboração do autor

Podemos inferir que parte dessa sensação de despreparo está ligado ao fato de que as instituições de ensino que oferecem cursos de Relações Internacionais provavelmente possuem currículos tradicionalmente centrados em discussões teóricas, sem atender necessariamente às recomendações do Artigo 2º, parágrafo 1º, inciso V, das Diretrizes Curriculares Nacionais – que estabelece a necessidade de integração entre teoria e prática. Isso implica dizer que as disciplinas são ministradas, possivelmente, de forma expositiva, sem que metodologias consideradas ativas sejam empregadas pelos docentes. Quando questionados especificamente se a faculdade oferece aulas que mesclam debates acadêmicos com questões práticas do mercado de trabalho, a resposta foi negativa para 54,63% dos estudantes da capital. Os dados do interior, porém, são ainda menos favoráveis: 62,85% dos respondentes afirmaram que as aulas não fazem a transposição dos conteúdos teóricos para a prática profissional. Esse comparativo revela uma das maiores disparidades entre capital e interior registradas neste estudo.

Gráfico 4. O curso oferece aulas que mesclam teoria e prática?



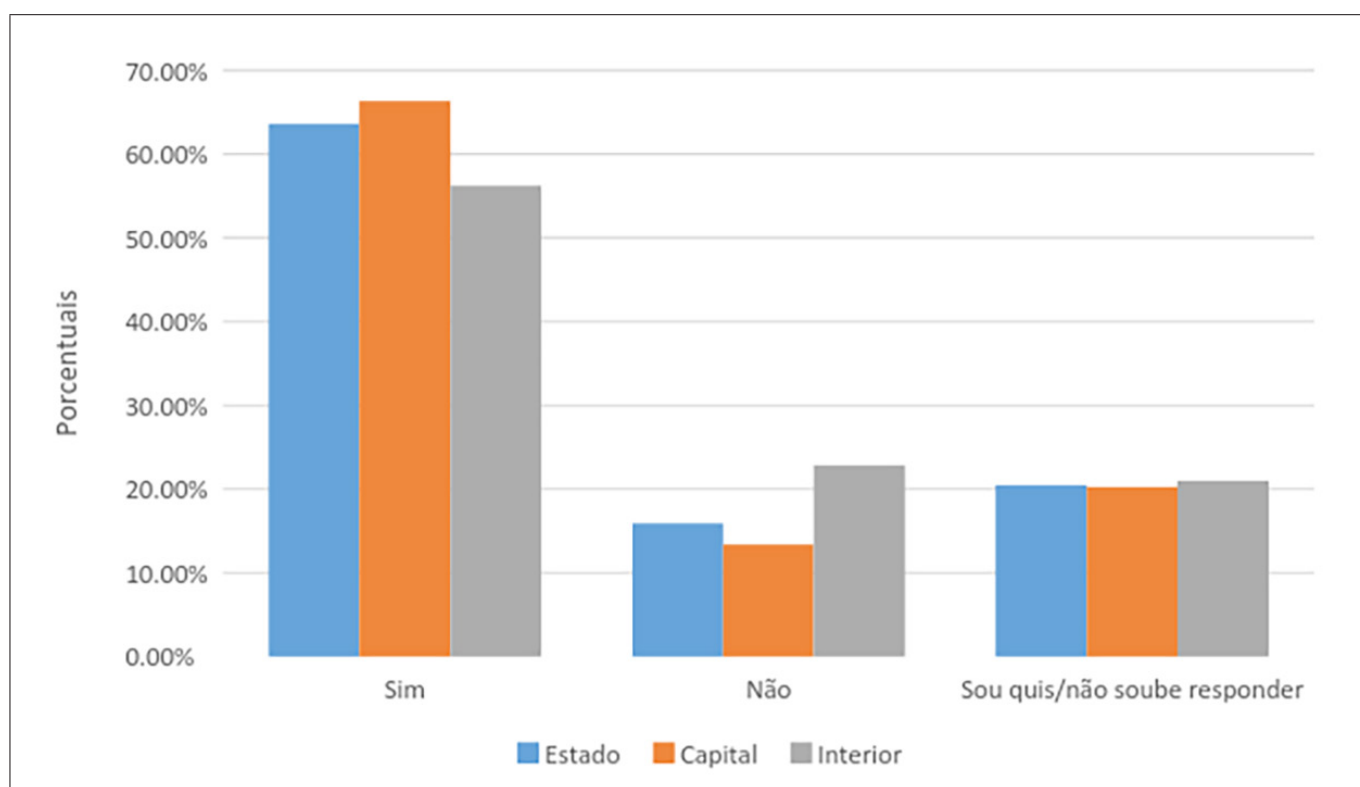
Fonte: Elaboração do autor

Podemos inferir, novamente, que esse problema talvez pudesse ser parcialmente resolvido a partir da adoção de metodologias ativas que trabalhassem justamente a interdisciplinaridade entre teoria e prática, de modo a colocar os estudantes em contato com desafios concretos da prática da profissão de internacionalista, por meio de jogos de guerra (que ajudam na compreensão prática da atividade diplomática e estratégica), simulações de soluções de controvérsias (que possibilitam, por exemplo, a experiência de simular arbitragens na Organização Mundial do Comércio e no Tribunal Penal Internacional) e jogos de empresas (que permitiriam os estudantes a compreender na prática as possibilidades oferecidas pela paradiplomacia ou, ainda, oferecessem subsídios para habilitar o aluno

a atuar como consultor, lidando em sala de aula com problemas típicos enfrentados por empresas em processo de internacionalização). Esse tipo de abordagem metodológica serviria para suprimir lacunas deixadas pelo tradicional modelo de aulas puramente expositivas, o método pedagógico mais comum nas universidades brasileiras (VENTURA & DRI, 2014: 138).

A análise da pesquisa quantitativa revelou, ainda, outro dado que coloca as instituições de ensino de Relações Internacionais de fora da capital em situação de ligeira desvantagem no que diz respeito à integração teoria e mercado de trabalho: a experiência do corpo docente, ao menos de acordo com a perspectiva dos respondentes. O *survey* possuía uma pergunta que questionava os alunos quanto à experiência dos professores – se, além da titulação acadêmica e experiência em sala de aula, tinham ou já tiveram atuação prática em suas respectivas áreas de formação, de modo que pudessem debater em sala não apenas os aspectos teóricos ligados às RIs, mas também expor os desafios práticos enfrentados pelos internacionalistas. Os dados do gráfico a seguir demonstram a percepção dos alunos sobre esse quesito.

Gráfico 5. A experiência docente no mercado de trabalho

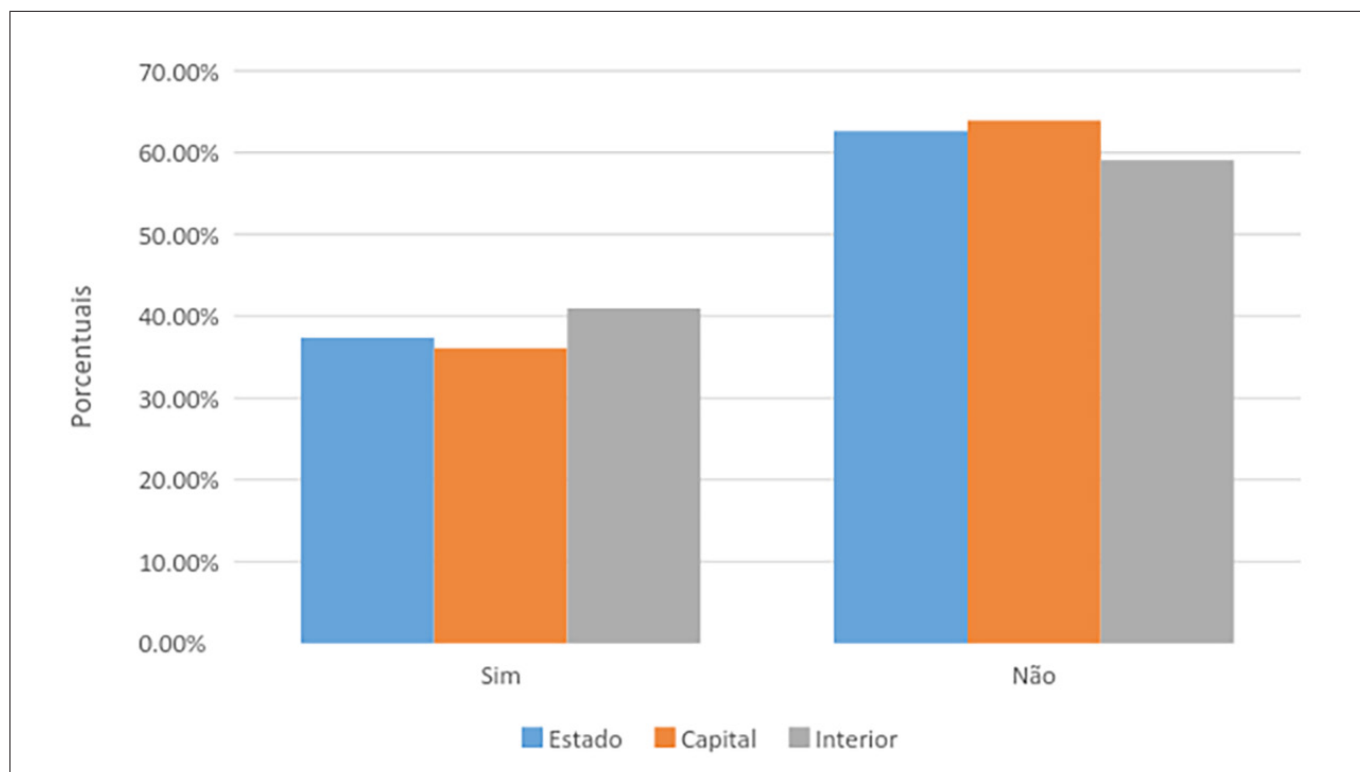


Fonte: Elaboração do autor

O gráfico demonstra que, de acordo com a percepção dos alunos e ex-alunos de Relações Internacionais, os docentes da capital possuem mais experiência fora da academia do que aqueles que lecionam no interior. Há uma diferença de pouco mais de dez pontos percentuais separando-os. Esse é um dado interessante porque suscita, futuramente, a possibilidade de realização de outra pesquisa, destinada exclusivamente aos professores dos bacharelados.

Por fim, é possível supor que o distanciamento entre conhecimentos teóricos e a prática profissional pode contribuir parcialmente para a baixa inserção dos alunos da carreira de Relações Internacionais no ramo profissional durante a graduação, uma vez que menos de 38% dos estudantes do Estado afirma fazer ou ter feito estágio no decorrer do curso, conforme ilustra o gráfico a seguir – embora seja necessário reconhecer que ainda seja um ramo da economia em ascensão, e que, portanto, ainda não atingiu o potencial máximo de geração de postos de trabalho.

Gráfico 6. O estudante de Relações Internacionais e o estágio



Fonte: Elaboração do autor

Embora haja um empate técnico nesse quesito, devemos ressaltar que a amostra de alunos e ex-alunos do interior comprova uma ligeira projeção profissional superior aos estudantes da capital, a título de estágio. Esse dado também carece de uma investigação futura.

Considerações finais

Após a discussão teórica acerca da interdisciplinaridade e da interpretação dos resultados da pesquisa quantitativa, é possível afirmar que os cursos de Relações Internacionais do Estado de São Paulo seguem as Diretrizes Curriculares Nacionais no que diz respeito à integração entre as áreas. Verificamos que existe um padrão de respostas entre alunos e ex-alunos da capital e do interior, tornando os resultados muito semelhantes e dentro da margem de erro da pesquisa de 5% para mais ou para menos. Logo, há um empate técnico entre os resultados no que diz respeito à interdisciplinaridade dos campos do conhecimento – refletida nas disciplinas que compõem o curso.

No entanto, os bacharelados ainda carecem de uma sinergia com o mercado de trabalho, de modo a produzir uma relação entre teoria e prática mais satisfatória, e que possa, talvez, preparar melhor os egressos para os desafios da profissão de internacionalista. Esse é um ponto importante não apenas para adequar os cursos às Diretrizes Nacionais, mas principalmente para construir um cenário de integração entre o conhecimento acadêmico e àquele necessário para o desempenho da profissão no mundo corporativo. Nesse aspecto, a pesquisa identificou algumas diferenças sensíveis entre as respostas de estudantes e ex-estudantes da capital e do interior do Estado, ao menos no que diz respeito a alguns quesitos.

Cabe reforçar que os resultados desta pesquisa possuem algumas limitações, uma vez que este artigo analisou apenas a percepção dos alunos dos cursos de graduação como parâmetro. Seria interessante que o estudo fosse aprofundado, analisando também os projetos pedagógicos dos cursos e, além disso, com a realização de pesquisas quantitativas aplicadas a coordenadores e docentes que lecionam em cursos de Relações Internacionais, de modo que os resultados pudessem indicar como os professores entendem e aplicam a interdisciplinaridade, além de demonstrar como as instituições procuram integrar a universidade com o mercado de trabalho.

Outra possibilidade de continuidade importante para este estudo seria a ampliação do espaço geográfico da análise, abrangendo outras regiões do país de modo comparativo. Isso poderia indicar se os cursos de todo o país são interdisciplinares, ou se existem regiões onde as instituições trabalham de forma diferente no que diz respeito a essa questão.

Uma última possibilidade futura seria uma análise das expectativas dos empregadores no que diz respeito à formação dos internacionalistas. Isso poderia indicar quais são os pontos favoráveis dos atuais currículos – e do modo como os bacharelados são estruturados – e os elementos que poderiam ser adaptados para atender as necessidades do mercado de trabalho.

Referências bibliográficas

- ASHWORTH, Luke. Interdisciplinarity and international relations. *European Consortium for Political Research*, v. 8, n. 16, p. 16-25. 2009.
- AALTO, Pami; HARLE, Vilho; LONG, David; MOISIO, Sami. Introduction. In: AALTO, Pami; HARLE, Vilho; MOISIO, Sami (org.). *International Studies: interdisciplinary approaches*. Nova York: Palgrave Macmillan, 2011. p. 3-30.
- CASTRO, Thales. *Teoria das Relações Internacionais*. Brasília: Funag, 2012.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papyrus, 2008.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. “A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais”. *Revista do Centro de Educação e Letras Unioeste*, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008.
- GONÇALVES, Williams; SILVA, Guilherme. *Dicionário de Relações Internacionais*. São Paulo: Manole, 2010.
- HERZ, Mônica. “O crescimento da área de Relações Internacionais no Brasil”. *Contexto Internacional*. Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, 2002. p. 7-40.

- _____. “Teoria das Relações Internacionais no Pós-Guerra Fria”. *Dados: Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 40, n. 2, 1997.
- JULIÃO, Taís Sandrim. “O diálogo interdisciplinar em Relações Internacionais: o papel e a contribuição da Antropologia.” *Meridiano 47*, Brasília, v. 9, n. 97, 2008.
- KRATOCHWIL, Friedrich. “Constructivism as an Approach to Interdisciplinary Study”. In: FIERKE, Karin. JORGENSEN, Knud Erik. *Constructing International Relations: the next generation*. London: Routledge, 2001. p. 13-35.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos da Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 2003.
- LESSA, Antônio Carlos. “Instituições, atores e dinâmicas do ensino e da pesquisa em Relações Internacionais no Brasil: o diálogo entre a história, a ciência política e os novos paradigmas de interpretação (dos anos 90 aos nossos dias).” *Revista Brasileira de Política Internacional*, v. 48, n. 2, 2005, p. 169-184.
- MIYAMOTO, Shiguenoli. “O ensino das Relações Internacionais no Brasil: problemas e perspectivas.” *Revista Sociologia Política*, v. 20, 2003, p. 103-114.
- PIRES, Marília Freitas de Campos. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino. *Interface*, n. 2, 1998, p. 173-182.
- THIESEN, Juarez da Silva. “A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem.” *Revista Brasileira de Educação*, n. 39, v. 13, 2008.
- VENTURA, Deisy; DRI, Clarissa Franzoi. O papel do teatro na formação em Relações Internacionais: experiência no campo dos Direitos Humanos. *Carta Internacional*, v. 9, n. 2, 2014.
- 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, n. 91, 2016.
- VIZENINI, Paulo Fagundes. “A evolução da produção intelectual e dos estudos acadêmicos de relações internacionais no Brasil.” In: SARAIVA, José Flávio Sombra; CERVO, Amado Luiz. (org.). *O crescimento das relações internacionais do Brasil*. Brasília: IBRI, 2005. p. 17-32.