Jeffeson William Pereira



AMAZÔNIA, CURRÍCULO E RELAÇÕES INTERNACIONAIS

Estudo na Universidade Federal de Roraima

EDITORA

2022

AMAZÔNIA, CURRÍCULO E RELAÇÕES INTERNACIONAIS

Estudo na Universidade Federal de Roraima

AMAZÔNIA, CURRÍCULO E RELAÇÕES INTERNACIONAIS

Estudo na Universidade Federal de Roraima

Jeffeson William Pereira

BOA VISTA/RR
2022

Editora IOLE

Todos os direitos reservados.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.



EXPEDIENTE

Revisão
Elói Martins Senhoras
Maria Sharlyany Marques Ramos

Capa
Alokike Gael Chloe Hounkonnou
Elói Martins Senhoras

Projeto Gráfico e Diagramação
Elói Martins Senhoras
Rita de Cássia de Oliveira Ferreira

Conselho Editorial
Abigail Pascoal dos Santos
Charles Pennaforte
Claudete de Castro Silva Vitte
Elói Martins Senhoras
Fabiano de Araújo Moreira
Julio Burdman
Marcos Antônio Fávaro Martins
Rozane Pereira Ignácio
Patrícia Nasser de Carvalho
Simone Rodrigues Batista Mendes
Vitor Stuart Gabriel de Pieri

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

Pe1 PEREIRA, Jeffeson William.

Amazônia, Currículo e Relações Internacionais: Estudo na Universidade Federal de Roraima. Boa Vista: Editora IOLE, 2022, 309 p.

Série: Educação. Editor: Elói Martins Senhoras.

ISBN: 978-65-996308-3-5
https://doi.org/10.5281/zenodo.6607529

1 - Amazônia. 2 - Currículo. 3 - Educação. 4 - Relações Internacionais.
I - Título. II - Senhoras, Elói Martins. III - Educação. IV - Série

CDD–370

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é de exclusiva responsabilidade dos autores.



EDITORIAL

A editora IOLE tem o objetivo de divulgar a produção de trabalhos intelectuais que tenham qualidade e relevância social, científica ou didática em distintas áreas do conhecimento e direcionadas para um amplo público de leitores com diferentes interesses.

As publicações da editora IOLE têm o intuito de trazerem contribuições para o avanço da reflexão e da *práxis* em diferentes áreas do pensamento e para a consolidação de uma comunidade de autores comprometida com a pluralidade do pensamento e com uma crescente institucionalização dos debates.

O conteúdo produzido e divulgado neste livro é de inteira responsabilidade dos autores em termos de forma, correção e confiabilidade, não representando discurso oficial da editora IOLE, a qual é responsável exclusivamente pela editoração, publicação e divulgação da obra.

Concebido para ser um material com alta capilarização para seu potencial público leitor, o presente livro da editora IOLE é publicado nos formatos impresso e eletrônico a fim de propiciar a democratização do conhecimento por meio do livre acesso e divulgação das obras.

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

(Editor Chefe)

Copyright © Editora IOLE
2022

PREFÁCIO

PREFÁCIO

Pela Amazônia, Com Amazônidas!

A Amazônia atrai a atenção de todo o mundo, especialmente em razão dos interesses relacionados às mudanças climáticas. No entanto, pouco se fala dos povos amazônicos, da sua voz, do seu direito à participação política na tomada de decisões. Pensar a Amazônia Brasileira nessa perspectiva é o grande mérito desse livro que ora apresentamos. Ao realizar essa pesquisa, Jeffeson William Pereira foi movido pelo reconhecimento da importância dos povos amazônicos na construção da sustentabilidade em todas as suas dimensões, cultural, ambiental, política.

Nesse texto, o leitor é convidado a refletir sobre a formação de profissionais bacharéis em relações internacionais e os impactos dessa formação na defesa dos interesses da Amazônia. Que Amazônia se estuda? Como esses profissionais são preparados para atuar na defesa dos interesses dos povos amazônicos? Para responder essas perguntas o livro apresenta resultados de uma pesquisa que investigou como os temas amazônicos e a Amazônia estão presentes no ensino, na pesquisa e na extensão e como são representados na proposta curricular e na literatura que integra o projeto político pedagógico.

É relevante estudar a defesa da Amazônia no contexto das relações internacionais uma vez que esse tipo de inserção profissional de egressos de cursos de bacharelado em relações internacional exige uma formação sensível às demandas dos povos amazônicos. É preciso atenção aos reflexos do sangrento processo de colonização e ocupação desses territórios que resultaram na dizimação de diversas comunidades indígenas, desarticulação do modo de vida ribeirinho, objetificação da mulher amazônida que repercutem até hoje nas sociedades amazônicas. Desigualdades

sociais, educacionais, de comunicação, transporte acesso a serviços de saúde, saneamento entre outros direitos básicos são indicativos da frágil presença do Estado e de políticas públicas consistentes destinadas à região. Há um frágil reconhecimento disso quanto se discute o 'fator amazônico' quando se implementam debates sobre os altos custos de execução de políticas públicas no território amazônico.

O reconhecimento da diversidade e singularidade da região não são plenamente compreendidos pois as discussões sobre mudanças climáticas e defesa do meio ambiente em sua grande maioria reproduzem perspectivas colonizadoras, são outros que definem o que necessitamos. Organizações locais nem sempre são ouvidas ou possuem possibilidades de organização e expressão, seja no contexto local ou global, para apresentar demandas e realizar incidência política. Assim, precisamos refletir sobre quais tem sido as contribuições das universidades amazônicas para a defesa da Amazônia.

Essa reflexão não tem a intenção de culpabilizar universidade locais, mas produzir reflexões sobre o compromisso social destas instituições. Ensino, pesquisa e extensão têm enorme potencial de produção de conhecimentos e reconhecimento de saberes locais, de preservação de culturas e práticas sociais, de proteção ao patrimônio cultural, ambiental, humano da região amazônica.

A oferta de uma formação superior embasada em perspectivas histórico-críticas é defendida nesse livro. Não basta estudar a Amazônia é preciso reconhecer o protagonismo e a luta dos povos que aqui vivem, compreender os complexos processos sócio-históricos de constituição desse território para situar o seu lugar no país e no mundo. É dessa perspectiva que este trabalho produz contribuições para a formação em Relações Internacionais, a partir do estudo de um curso de Bacharelado de Relações Internacionais de uma universidade pública federal localizada na Amazônia.

Compreender como a Amazônia é apresentada na literatura e sua articulação com as Relações Internacionais é tarefa urgente para a produção de políticas de Estado comprometidas com os povos amazônicos. Não haverá desenvolvimento sustentável sem as pessoas e esse é um ponto de partida para a construção de ações políticas no âmbito internacional em prol da Amazônia Brasileira.

A dinâmica curricular envolve compreender como os conteúdos são trabalhados ao longo de um curso superior, o que expressam as temáticas dos projetos de pesquisa e extensão realizados em uma universidade. No caso em particular as temáticas mais recorrentes foram a migração, o refúgio e o deslocamento forçado, principalmente decorrentes da crise humanitária relacionados à situação da Venezuela. O trabalho aponta que outros temas também devem ser priorizados, pois eles ajudam a entender os reflexos de fenômenos globais na região Amazônica.

Como aliar a proteção ao meio ambiente e o desenvolvimento local é um dos desafios que ainda não foram efetivamente enfrentados. Políticas compensatórias expõe e fragilizam as comunidades locais que continua sem assistência apropriada e sem os recursos a que tem direito como cidadã(o)s brasileira(o)s. A pandemia da Covid-19 escancarou essa questão ao mostrar que povos indígenas, ribeirinhos e quilombolas da Amazônia sofreram mais impactos produzindo proporcionalmente mais mortes e uma imensa desassistência à saúde.

Os índices de desmatamento têm batido recordes, a desarticulação das instituições fiscalizadoras do desmatamento e o afrouxamento da legislação tem feito avançar os garimpos ilegais que ao mesmo tempo que contaminam rios e destroem o meio ambiente, matam e violentam de diversas formas as pessoas que residem nessas áreas. Reconhecemos o grande potencial das universidades na produção de conhecimentos que podem subsidiar políticas que promovam mais equidade na região e possam colocar

em xeque as propostas desenvolvimentistas que não consideram a defesa e o cuidado com a população.

A defesa da Amazônia no cenário internacional depende dessas sensibilidades. No entanto é precisa considerar que a defesa da Amazônia se alia a outra luta pois, universidades federais carecem de investimento e reconhecimento. Estamos, portanto, diante de um duplo desafio que envolve ao mesmo tempo o fomento à participação política dos Amazônidas e a promoção de uma formação libertária no contexto dos cursos de relações internacionais. Precisamos amazonizar as políticas, as universidades, a formação aprendendo com os povos amazônicos a força do coletivo. Essas conquistas somente serão possíveis com investimento público, mas essencialmente qualquer esforço nessa direção não pode prescindir da participação dos Amazônidas. Por isso reafirmamos a luta é pela Amazônia, com Amazônidas!

Profa. Dra. Iolete Ribeiro da Silva
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO | 17

CAPÍTULO 1 |
Pedagogia Histórico-Crítica, Ensino Superior e Currículo 27

CAPÍTULO 2 |
Ensino Superior, Relações Internacionais e Amazônia 87

CAPÍTULO 3 |
A Amazônia na Dinâmica Curricular do
Bacharelado de Relações Internacionais da UFRR 177

CONSIDERAÇÕES FINAIS | 277

REFERÊNCIAS | 287

SOBRE O AUTOR | 301

Aos povos amazônicos pela trajetória de (re)existência em tempos de conservadorismo e neoliberalismo!

Jeffeson William Pereira

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa surgiu da inquietação ao decorrer do mestrado em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia, realizado de 2012 a 2014, apesar do nosso objeto de pesquisa naquela ocasião ser outro, nos instigava as disciplinas e discussões em sala de aula a respeito da ausência ou presença da abordagem das questões amazônicas nas graduações do ensino superior, sobretudo, nas universidades públicas da região. Quando debatidos, quais temas eram priorizados? De que maneira eram trabalhados? Havia uma interação entre as universidades amazônicas? Onde estavam as maiores autoridades e especialistas no tema Amazônia? Estavam no eixo sul-sudeste ou em território amazônico? A relevância da região está sendo discutida pelos brasileiros ou pelos centros de pesquisa do exterior? Todos esses questionamentos estavam calcados no ponto de encontro da discussão sobre a produção e a socialização do conhecimento sobre a Amazônia brasileira, tanto pelos amazônidas quanto pelos demais brasileiros que em última instância pretendiam responder aos problemas e necessidades regionais. Posteriormente descobri que todos esses questionamentos e reflexões se ancoravam em um alicerce anterior que estava relacionado às correlações de forças na decisão e condução dos conteúdos, assim, a discussão sobre currículo, tornou-se premente.

Dentre os principais temas que escancaram as tensões entre o Brasil e a Amazônia estão desde as estratégias de ocupação da região pela nação, o reconhecimento da pluralidade de seus povos, o fortalecimento do modo de vida indígena, a defesa da soberania nacional, a efetivação do desenvolvimento sustentável até as soluções mais adequadas para o enfrentamento da crise humanitária decorrente das imigrações, essas são discussões que atravessaram séculos e permanecem muito atuais.

A partir da oportunidade de estar cursando Doutorado, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), decidi materializar essas inquietações e transformá-las em um projeto de pesquisa. Uma das primeiras dúvidas para estabelecer o recorte da pesquisa foi qual graduação e qual Instituição de Ensino Superior (IES) seria mais interessante, uma vez que já estava explícito, devido à problematização inicial, que a pesquisa seria no âmbito do ensino superior. Gostaria que fosse um curso diverso do Serviço Social, pois tinha o entendimento, naquele momento, que era necessário conhecer outras graduações, para ter um olhar diferenciado do campo de saber que fui formado, minha motivação era de enxergar por outros prismas, visando colaborar com a produção acadêmica das universidades sobre Amazônia. Então, partimos da argumentação que a Amazônia era um tema que tinha que ser discutido de maneira mais ampla, por uma graduação que procurasse fazer a discussão e articulação do local e do global. Após algumas leituras, chegamos à conclusão de que o curso mais adequado seria o bacharelado de Relações Internacionais (RI), justamente por tratar de temas de cunho mais globalizante que trouxessem à baila as relações entre a Amazônia e o Brasil em diálogo com o mundo.

Em setembro de 2019 conquistei a vaga no concurso de Magistério Superior do Departamento de Serviço Social (DSS) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), acontecimento que fez com que a presente pesquisa ganhasse um significado ainda maior, pois me tornei docente de uma universidade amazônica, o que me impulsionou a estudar ainda mais a história, o funcionamento e as concepções de universidade, bem como a correlação de forças para responder uma pergunta essencial: O que ensinar? Como ensinar? Ou seja, a proeminência das discussões sobre o currículo nas Instituições de Ensino Superior (IES) e se as mesmas levam em conta a importância da discussão sobre Amazônia na comunidade acadêmica.

Decidida a graduação, qual seja, o Bacharelado de Relações Internacionais (RI), faltava decidir a Instituição de Ensino Superior (IES), a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) infelizmente não tem graduação em Relações Internacionais, então a ideia a princípio, foi realizar um trabalho comparado sobre como os conteúdos acerca da Amazônia eram tratados nos currículos do bacharelado de Relações Internacionais (RI) nas duas Faculdades particulares de Manaus em que há o curso, sendo essas: o Centro Universitário do Norte (UniNorte) e a Faculdade La Salle. Cheguei a dialogar com os coordenadores dos cursos de ambas as instituições, os mesmos apoiaram a ideia, porém as reitorias não assinaram o Termo de Anuência proposto em 2017, o contexto era de cortes de bolsas do Programa Universidade para Todos (PROUNI). As IES procuradas não se dispuseram a participar da pesquisa, pois tiveram receio de que eventuais críticas fossem feitas aos cursos, o que poderia comprometer a adesão de novos clientes tendo em vista a redução da procura por parte de potenciais discentes, devido aos sucessivos cortes de bolsas realizadas no Fundo de Financiamento aos Estudantes do Ensino Superior (Fies) pelo Ministério da Educação (MEC).

Devido a esses motivos, redirecionamos o campo de pesquisa para a universidade pública mais próxima ao Amazonas, sendo esta a Universidade Federal de Roraima (UFRR), que após contato por telefone com o Coordenador do Bacharelado de Relações Internacionais (RI) prontamente nos apoiou apresentando o projeto de pesquisa à reitoria da UFRR, que após duas semanas, assinou o Termo de Anuência. Ressaltamos que a relação com a Universidade Federal de Roraima (UFRR) vem desde a época de graduação em Serviço Social na UFAM quando no final de 2014, participamos do 4º Encontro Norte da Sociedade Brasileira de Sociologia e do II Seminário Internacional Sociedade e Fronteiras, portanto, a UFRR não era um lugar desconhecido.

O objetivo geral da pesquisa constitui-se em analisar como a Amazônia é trabalhada na dinâmica curricular do bacharelado de Relações Internacionais (RI) da Universidade Federal de Roraima (UFRR), esse intento desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: 1) Averiguar os pressupostos da teoria histórico-crítica, bem como seus desdobramentos no currículo e no ensino superior; 2) Conhecer as concepções de ensino superior no mundo e no Brasil, bem como a inserção do curso de Relações Internacionais na Amazônia; e 3) Elucidar a dinâmica curricular do bacharelado de Relações Internacionais da UFRR, com ênfase no ensino, na pesquisa e na extensão universitária.

Para desenvolver tais objetivos, nos ancoramos na teoria histórico-crítica, que permite a apreensão radical da realidade em uma *práxis*, isto é, unidade entre teoria e prática na busca da transformação, por meio da pertinente obra de Dermeval Saviani, autor brasileiro, reconhecido como uma das principais referências no campo educacional, que além das elaborações de teorias da educação, tem importantes contribuições acerca de temas referentes à educação brasileira, filosofia, história, legislação e política educacional.

Para a teoria histórico-crítica a educação é conceituada como uma atividade mediadora no seio da prática social global, nesse sentido, a pedagogia histórico-crítica "não é outra coisa senão aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção" (SAVIANI, 2006, p. 75-76).

Nosso referencial teórico também se sustenta nos autores que discutem currículo à luz da pedagogia histórico-crítica, sendo esses: Nereide Saviani, Newton Duarte, Júlia Malanchen e Carolina Gama, teóricos que se posicionam frente à crise do capital quando propõem uma educação para a transição, ou seja, uma educação concatenada

com a necessária superação do atual modo de produção, visualizando o socialismo como transição para o comunismo.

O currículo direciona o trabalho pedagógico e a formação dos indivíduos numa determinada direção, logo, todo currículo aponta um ser humano a ser formado e se orienta pela proposição de caminhos de edificação social. Desse modo, "o currículo tem uma característica teleológica, ou seja, direciona o trabalho educativo a partir do seu modo de organização, fundamentação e seleção de conteúdos" (MALANCHEN, 2014, p. 213).

No que se refere ao ensino superior brasileiro, realizamos uma breve incursão histórica desde seu nascimento, além de Dermeval Saviani, também foram autores indispensáveis: Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Luiz Antônio Cunha, Maria Fávero, Jacques Verger, Kátia Lima, Mariana Flores e Vivian Mattos. No âmbito da formação em Relações Internacionais, os estudos de Shiguenoli Miyamoto, Carlos Lessa, Mônica Herz, Taís Julião, Matheus Pfrimer, Hoffmann Okado e Marrielle Maia foram fundamentais para a imersão nessa área de conhecimento.

Por seu turno, dentre os estudiosos da Amazônia e da realidade amazônica roraimense, nos apoiamos nos escritos e reflexões de Berta Becker, Luís Aragón, Marilene Silva, Edna Castro, Campos Índio, Lígia Simonian, Estér Baptista, Fábio Silva, Nírvia Ravena, bem como, Maria Magalhães, Jaime de Agostinho, Marcos Vital e Reginaldo Oliveira compuseram a revisão bibliográfica para o desenvolvimento das reflexões sobre a Amazônia brasileira.

Em termos metodológicos, os dados construídos foram sistematizados em forma de categorias, ou seja, graus de desenvolvimento do conhecimento sobre algo, que precisamos capturar por meio da atividade científica, assim, constituíram-se

como categorias analíticas: Amazônia, dinâmica curricular, ensino superior e formação em Relações Internacionais.

Nossas fontes foram documentais e primárias. Os principais documentos analisados foram: o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFRR (PDI/UFRR), o atual Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Bacharelado em Relações Internacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso de graduação em Relações Internacionais, além do *site* do curso de RI da UFRR, principalmente para realizarmos o levantamento dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) e dos projetos de extensão.

O trabalho de campo foi realizado em outubro de 2019 no *campus* Paricarana, mais precisamente no Centro de Ciências Humanas (CCH) da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Os instrumentos utilizados na coleta de dados, consistiram em um roteiro de entrevista semiestruturada direcionada ao Coordenador do curso, e a dois Docentes que ministram as disciplinas diretamente relacionadas à Amazônia. Para a interação com os discentes finalistas, optamos pela metodologia do Grupo de Discussão, utilizada desde os anos 50 pela Escola de Frankfurt e defendida por Willian Weller. Dentre as vantagens do Grupo de Discussão, este pode levar "a conclusões sobre as quais os jovens ainda não haviam pensado ou pelo menos ainda não haviam refletido nesse grau de abstração [...]. O grupo pode corrigir fatos distorcidos, posições radicais ou visões que não refletem a realidade socialmente compartilhada" (WELLER, 2006, p. 250).

O trabalho está estruturado em três seções, seguidas pelas considerações finais. No primeiro tópico, da primeira seção, a partir da obra de Dermeval Saviani, discutimos as concepções de educação das teorias não-críticas e das teorias crítico-reprodutivistas, bem como apresentamos o surgimento e os pressupostos da teoria histórico-crítica. Na segunda subseção aprofundamos a teoria curricular à luz da pedagogia histórico-crítica evidenciando os

seguintes pressupostos: projeto histórico, concepções de ser humano, de conhecimento e de educação, além do trabalho educativo. No terceiro tópico, abordamos o embate entre as principais ideias pedagógicas que ao decorrer da história influenciaram a educação em nosso país, além das contribuições da teoria histórico-crítica ao ensino superior.

Na segunda seção, em sua primeira parte, passamos a conhecer as origens e os principais debates sobre o ensino superior, bem como os modelos clássicos de constituição e organização do saber no mundo e no Brasil, até chegarmos aos problemas enfrentados na atualidade. No segundo tópico situamos os processos históricos que impulsionaram o nascedouro do campo de estudo das Relações Internacionais e sua consequente institucionalização acadêmica no contexto da realidade mundial e brasileira e sua inserção em território amazônico. Na terceira subseção realizamos o estudo da Amazônia Legal, que corresponde à região amazônica em território brasileiro, evidenciando as peculiaridades do estado de Roraima como parte constituinte da Amazônia em suas singularidades e especificidades, em relação aos outros estados da região amazônica brasileira.

Por fim, na terceira e última seção abordamos o conceito de *Dinâmica Curricular* a partir de seus elementos formadores: 1) Normatização Acadêmica; 2) Organização Acadêmica e 3) Relação com o Conhecimento por meio do curso de Relações Internacionais (RI) da Universidade Federal de Roraima (UFRR), discussão realizada a partir do eixo formativo Amazônia e Relações Internacionais. O primeiro tópico refere-se à *Normatização Acadêmica* e à *Organização Acadêmica* enquanto o terceiro elemento *Relação com o Conhecimento* é aprofundado nas duas subseções seguintes, a primeira ressalta o ensino, enquanto a segunda trabalha a relação com o conhecimento com ênfase na pesquisa e na extensão realizadas na graduação.

CAPÍTULO 1

Pedagogia Histórico-Crítica, Ensino Superior e Currículo

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, ENSINO SUPERIOR E CURRÍCULO

Neste capítulo, a partir da obra de Dermeval Saviani, trataremos das concepções de educação das teorias não-críticas, discutiremos as teorias crítico-reprodutivistas, bem como apresentaremos o surgimento e os pressupostos da Teoria Histórico-Crítica no contexto das ideias pedagógicas no Brasil da década de 1980. No tópico seguinte, empreende-se a relação entre a pedagogia histórico-crítica e sua consequente teoria curricular, além de Saviani, dialogamos com os estudos de Teoria Curricular dos seguintes autores: Nereide Saviani, Newton Duarte, Julia Malanchen e Carolina Gama. No terceiro tópico, por meio de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Luiz Antônio Cunha, Maria Fávero, Jacques Verger, Kátia Lima, Mariana Flores e Vivian Mattos investigamos desde as origens, dos modelos clássicos de constituição e organização do saber universitário no mundo e no Brasil até as dificuldades contemporâneas, bem como as contribuições da teoria histórico-crítica ao ensino superior.

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO: TEORIAS NÃO-CRÍTICAS, TEORIAS CRÍTICO-REPRODUTIVISTA E TEORIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A perspectiva teórica inaugurada por Saviani, nomeada de histórico-crítica, bem como a teoria curricular à luz da pedagogia histórico-crítica nos proporcionou a sustentação das reflexões do nosso objeto de estudo, qual seja, discutirmos o currículo do curso de Relações Internacionais (RI) da Universidade Federal de Roraima (UFRR), evidenciando os conteúdos relacionados à Amazônia. Mas

antes de debatermos sobre currículo ou Amazônia, faz-se necessário uma discussão que nos remete às concepções de educação nas quais se sustentam a perspectiva de análise do currículo.

O livro *Escola e Democracia* de autoria de Dermeval Saviani é reconhecido como um manifesto de lançamento de uma nova teoria pedagógica, trata-se de uma teoria crítica não-reprodutivista, nomeada em 1984 de pedagogia histórico-crítica. A obra constitui-se em uma síntese didática das principais teorias da educação, o que foi muito útil para nos situarmos no universo pedagógico. A obra critica o escolanovismo, que se difundiu e tornou-se hegemônico no ideário dos professores, uma vez que a Escola Nova é vista como apenas mais uma estratégia no âmbito da pedagogia burguesa de inspiração liberal, seu surgimento provocou reflexões para uma melhor elaboração de uma pedagogia socialista que pudesse contrapor-se no âmbito teórico e do cotidiano profissional às ideias defendidas pelos escolanovistas, o posicionamento crítico ao que se tornou hegemônico é asseverado por Saviani no prefácio à 20ª edição da obra *Escola e Democracia*:

> não foi outro o comportamento do próprio Marx, em 1848, que ao se engajar na luta política dos trabalhadores na Alemanha não se negou a participar do Movimento Democrático sob a condição, porém, de deixar sempre explícita a diferença entre a perspectiva proletária e aquela dos burgueses e pequeno-burgueses progressistas (SAVIANI, 2006, p. 17).

É a partir dessa obra seminal que se inicia a formulação de uma teoria crítica não reprodutivista da educação. Mas antes de aprofundá-la é mister conhecermos as concepções de educação das teorias não-críticas e das teorias crítico-reprodutivistas, para

finalmente nos debruçarmos sobre a teoria histórico-crítica em sua origem, pressupostos e contribuições ao pensamento pedagógico brasileiro.

As Teorias Não-Críticas

As teorias não-críticas, são nomeadas desta forma porque encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma. Dentre as teorias não-críticas podemos encontrar a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista. Passemos a elucidá-las.

De acordo com Saviani a escola surge como um antídoto à ignorância, sua missão é de disseminar os conhecimentos acumulados pela humanidade ao decorrer do tempo. "O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite [...] o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos" (SAVIANI, 2006, p. 5).

No processo de ensino-aprendizagem a Pedagogia Tradicional preconiza rígidas normas disciplinares que podem ser utilizadas pelos professores para punir os alunos desrespeitosos, desatentos ou faltosos, entre eles os castigos físicos, por exemplo: ficar de joelho no milho, o uso da palmatória e até mesmo a expulsão.

Em um primeiro momento as escolas que mantinham o ideário da Pedagogia Tradicional eram vistas socialmente sérias e responsáveis, capazes de educar disciplinarmente para a vida em sociedade, porém sucedeu-se progressivamente uma crescente decepção. Pois, segundo Saviani (2006, p. 6-7) "além de não conseguir realizar seu desiderato de universalização (nem todos nela ingressavam e mesmo os que ingressavam nem sempre eram bem-

sucedidos) ainda teve de curvar-se ante o fato de que nem todos os bem-sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar". Ou seja, os alunos não condiziam com o intento da introjeção de normas de maneira acrítica por meio de um sistema hierárquico-disciplinar.

As críticas à pedagogia tradicional formuladas a partir do final do século XIX foram, aos poucos, dando origem a uma outra teoria da educação. "Esta teoria mantinha a crença no poder da escola e em sua função de equalização social. Toma corpo, então, um amplo movimento de reforma, cuja expressão mais típica ficou conhecida como 'escolanovismo'" (SAVIANI, 2006, p. 7).

Na perspectiva dessa nova teoria o ângulo não é mais o enfrentamento à ignorância, ou seja, o não domínio de conhecimentos, agora, a preponderância passa a ser não mais o ignorante, mas o rejeitado. Desta feita, Saviani (2006, p. 7) ratifica: "alguém está integrado não quando é ilustrado, mas quando se sente aceito pelo grupo e, por meio dele, pela sociedade em seu conjunto". Deste modo, a educação será um instrumento de ajustamento social, capaz de adaptar os indivíduos à sociedade, incutindo neles o sentimento de aceitação. A educação colaborará para a "constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, aceitem-se mutuamente e respeitem-se na sua individualidade" (SAVIANI, 2006, p. 8-9).

Para tornar mais evidente a distinção entre a Pedagogia Tradicional e Pedagogia Nova, o Quadro 1 explicita suas principais características, estabelecendo diferenças entre tais pedagogias não críticas.

Quadro 1 - Analogia entre a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova

Pedagogia Tradicional	*Pedagogia Nova*
Intelecto	Sentimento
Lógico	Psicológico
Conteúdos cognitivos	Métodos e processos pedagógicos
Professor	Aluno
Esforço	Interesse
Disciplina	Espontaneidade
Diretivismo	Não-diretivismo
Quantidade	Qualidade
Pedagogia filosófica centrada na ciência da lógica	Pedagogia experimental baseada na biologia e na psicologia
O importante é aprender	O importante é aprender a aprender

Fonte: Saviani (2006).

O ensino tradicional centra-se no professor e nos conteúdos estruturados, organizados logicamente, enquanto os métodos da Pedagogia Nova centram-se no aluno, nos procedimentos e no aspecto psicológico, isto é, nas motivações e interesses do aprendiz em desenvolver os procedimentos que a conduzam à posse dos conhecimentos capazes de responder às suas dúvidas e indagações. Em suma, nos métodos novos, privilegiam-se os processos de obtenção dos conhecimentos, enquanto nos métodos tradicionais, privilegiam-se os métodos de transmissão dos conhecimentos já obtidos. Acerca da Pedagogia Escolanovista, Saviani (2006) explica como seria o cotidiano empírico dessa proposta:

> Ao invés de textos assimilados pelos alunos, a escola deveria agrupá-los segundo áreas de interesses decorrentes de sua atividade livre. O professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea

> do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre estes e o professor. Para tanto, cada professor teria de trabalhar com pequenos grupos de alunos, sem o que a relação interpessoal, essência da atividade educativa, ficaria dificultada; e num ambiente estimulante, portanto, dotado de materiais didáticos ricos, biblioteca de classe etc. Em suma, a feição das escolas mudaria seu aspecto sombrio, disciplinado, silencioso e de paredes opacas, assumindo um ar alegre, movimentado, barulhento e multicolorido (SAVIANI, 2006, p. 9-10).

Porém, Saviani (2006) critica frontalmente a concepção educacional da Pedagogia Nova, pois apesar das promessas de melhoria e modernização da educação, a mesma não conseguiu alterar o panorama organizacional dos sistemas escolares, ao contrário, chegou a aprofundar a desigualdade da qualidade da educação, na medida em que para assegurar a consecução de suas propostas o elevado custo acabou por estabelecer padrões de excelência atribuídos às elites e negados à maioria da população.

> Com isso, a 'Escola Nova' organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite. No entanto, o ideário escolanovista tendo sido amplamente difundido, penetrou nas cabeças dos educadores acabando por gerar consequências também nas amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional. Cumpre assinalar que tais consequências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou a absorção do ecolanovismo pelos professores por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares, as quais muito frequentemente têm na escola o único

> meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a 'Escola Nova' aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites (SAVIANI, 2006, p. 10).

Outra crítica realizada pelo autor à Pedagogia Nova é que ao enfatizar, a "qualidade do ensino" ela deslocou o eixo de preocupação do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo ao mesmo tempo uma dupla função: manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses. Fenômeno denominado por Saviani, (2006, p. 10) por "mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante".

No âmbito do ensino superior, outro questionamento direcionado aos métodos escolanovistas diz respeito à dissolução da diferença entre pesquisa e ensino, "sem se dar conta de que assim fazendo, ao mesmo tempo em que o ensino era empobrecido inviabilizava-se também a pesquisa. O ensino não é um processo de pesquisa. Querer transformá-lo num processo de pesquisa é artificializá-lo" (SAVIANI, 2006, p. 46). Nesta discussão, Saviani defende que o método tradicional é científico, enquanto o método novo é pseudocientífico, pois para o desenvolvimento da pesquisa o conhecimento prévio, portanto o ensino, é imprescindível, assim, a interlocução com a pesquisa é possível na medida em que há domínio do conhecimento.

Nos anos de 1950, o escolanovismo apresentou sinais de exaustão e apesar das esperanças de inovação na forma de ensinar e de aprender o resultado, ao término do processo, se alastraram nos meios educacionais a frustração e a desilusão. Assim, o senso comum do entendimento segundo o qual "a pedagogia nova é portadora de todas as virtudes e de nenhum vício, ao passo que a pedagogia tradicional é portadora de todos os vícios e de nenhuma virtude, na prática revelou-se ineficaz" (SAVIANI, 2006, p. 11).

Frente à derrocada da Pedagogia Nova o resultado foi a lacuna a respeito da eficiência instrumental, passou-se assim, a articular uma nova teoria educacional: a pedagogia tecnicista.

Os pressupostos da neutralidade científica, os princípios de racionalidade, a eficiência e a produtividade constituíram-se como os alicerces da Pedagogia Tecnicista que passou a preconizar a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional, logo, a dinâmica do trabalho fabril foi transferida para a lógica do trabalho pedagógico. Nesse contexto, o trabalhador deve se adaptar ao processo de trabalho, deve pensar pouco e seguir o que foi planejado pela equipe técnica, realizar mais ensino em turmas numerosas visando o aumento no quantitativo de aprovações, reduzindo-se a um trabalhador na linha de montagem que executa determinada parcela do trabalho necessário a produção de determinado objetivo. Assim, o produto é uma decorrência da forma como é organizado o processo.

> Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes (SAVIANI, 2006, p. 12).

As consequências desta inclinação pedagógica foram dentre outras, a padronização dos sistemas de ensino a partir de planejamento previamente formulados, desconsiderando as realidades regionais e socioeconômicas, também a educação à

distância como estratégia de aligeiramento da formação e precarização do ensino, além do mero atrelamento da formação ao mercado de trabalho, desconsiderando sua dimensão crítica e propositiva de intervenção e transformação da realidade social.

Atualmente, decorrente dessa modalidade de pedagogia, existem os computadores dotados de inteligência artificial, chamados de "professores robôs" que corrigem automaticamente centenas de provas de múltipla escolha ou mesmo personalizam o ensino de acordo com a necessidade de quem está do outro lado da tela.

No ano de 2020 devido à pandemia da Covid-19 causada pelo novo coronavírus a Pedagogia Tecnicista foi reatualizada e aprofundada pelo Ministério da Educação (MEC) ao propor o retorno às aulas por meio da modalidade de ensino remoto, categoria tecnicamente inferior inclusive ao ensino à distância (ead), uma vez que desconsidera o trabalho de técnicos de áudio e vídeo na produção elaborada de aulas. O ensino remoto revelou diversas dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem: falta de *internet* e equipamentos adequados, baixa ou nula conectividade, efeitos psicológicos do isolamento social, sem falar do luto devido às frequentes mortes de alunos e professores, diretamente decorrente do vírus ou da negação de acesso ao sobrecarregado Sistema Único de Saúde (SUS) que salvou muitas vidas, porém sem o investimento devido não pode prover assistência a todos que necessitavam. Desse modo, a pandemia evidenciou a desigualdade social no país na mesma medida em que o governo federal pouco considerou a situação de vulnerabilidade dos estudantes brasileiros e a intensificação do trabalho docente, contribuindo para o adoecimento físico e mental da categoria.

Enfim, para melhor comparamos tais perspectivas de educação, segue o Quadro 2 que estabelece uma analogia entre as

Teorias ou Pedagogias Educacionais Não-Críticas, a partir de suas principais características.

Quadro 2 - Analogia entre as Pedagogias Educacionais Não-Críticas

Pedagogia Tradicional	*Pedagogia Nova*	*Pedagogia Tecnicista*
A iniciativa cabe ao professor, ele é ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório	A iniciativa desloca-se para o aluno, situando a ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva	O elemento principal é a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, são executores de um processo a cargo de especialistas, supostamente, neutros, objetivos e imparciais
É o professor quem define o que os alunos devem fazer e, assim também, quando e como o farão	Os meios são dispostos em função da relação professor-aluno, estando, pois, a serviço dessa relação, são os professores e alunos que decidem se utilizam ou não determinados meios	É o processo que define o que professores e alunos devem fazer e, assim também, quando e como o farão
A marginalidade é a ignorância	A marginalidade será detectada a partir do sentimento de rejeição	Marginalizado será o incompetente, isto é, o ineficiente e improdutivo
Pedagogia filosófica centrada na ciência da lógica	Pedagogia experimental baseada na biologia e na psicologia	A base de sustentação teórica é a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, que têm em comum o neopositivismo e o método funcionalista
O importante é aprender	O importante é aprender a aprender	O importante é aprender a fazer

Fonte: Saviani (2006).

Cabe destacar que o objetivo da Pedagogia Tecnicista é a formação de indivíduos eficientes que contribuam para o aumento da produtividade da sociedade, uma vez que para ela é a ineficiência e a improdutividade que constituem ameaças à estabilidade do sistema. A teoria pedagógica tecnicista implementou um crescente processo de burocratização nas instituições escolares e acadêmicas. A docência passou, por exemplo, a ser submetida a uma lógica produtivista com ínfimo ou inexistente tempo para aprofundamento das reflexões e avanço teórico dos problemas enfrentados pela sociedade.

> Na verdade, a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escolas e universidades a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas modificações. Além do mais, na prática educativa, a orientação tecnicista cruzou com as condições tradicionais predominantes nas escolas, bem como com a influência da pedagogia nova que exerceu poderoso atrativo sobre os educadores. Nessas condições, a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando acentuado nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico (SAVIANI, 2006, p. 14-15).

Atualmente, devido ao contexto de pandemia ocasionado pelo vírus SARS-CoV-2 as estratégias da pedagogia tecnicista tornaram-se a regra no processo de ensino-aprendizagem. No ensino superior público, as atividades acadêmicas remotas substituiram as presenciais, a qualidade do conteúdo se tornou ainda mais rarefeito

e a ampliação das vagas não detiveram os altos índices de evasão dos discentes. As universidades públicas sofreram forte pressão para manter o ensino *on line* sem levar em conta as condições econômicas e subjetivas dos docentes e discentes e sem assegurar a estrutura mínima de acesso à *internet*, principalmente aos discentes, uma vez que as poucas iniciativas da assistência estudantil por meio de editais para assegurar conexão à internet foram irrisórios frente à demanda dos discentes em vulnerabilidade social.

Assim, o cenário atual da Pedagogia Tecnicista se expressa na precariedade da formação, dentre os desafios imediatos das instituições públicas de ensino superior encontra-se a defesa da educação presencial de qualidade em que o aparato tecnológico se constitua como meio didático-pedagógico, não podendo, portanto, substituir a totalidade do processo de ensino e aprendizagem.

Teorias Crítico-Reprodutivistas

As teorias não-críticas, anteriormente apresentadas, consideram apenas a ação da educação sobre a sociedade, desconhecem as determinações sociais do fenômeno educativo, inversamente, as teorias crítico-reprodutivistas, ainda que críticas, pois postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais, têm uma percepção de dependência da educação em relação à sociedade. Dessa forma, na análise que desenvolvem chegam invariavelmente à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere. Portanto, foram denominadas por Saviani (2006) como teorias crítico-reprodutivista.

A visão crítico-reprodutivista surgiu a partir da derrocada do movimento de maio de 1968, revolução cultural da juventude que

teve sua manifestação mais significativa na França, espalhando-se por diversos países, inclusive o Brasil. O movimento evidenciou a impossibilidade de se fazer uma revolução pela via cultural, pois a cultura, e de maneira intrínseca, a educação é um fenômeno superestrutural; integra a instância ideológica e é determinada pela base material. Não existe, portanto, condições de alterar a superestrutura sem antes transformar a estrutura material do modo de produção capitalista.

Após o revés das mobilizações da rebelião de maio de 1968 a questão que se pôs para os teóricos foi a de tentar explicar a razão desse fracasso, é nesse contexto de possíveis interpretações que surgem um conjunto de autores reprodutivistas, ou seja, defendem que o objetivo social da escola é de reproduzir a sociedade de classe e reforçar o modo de produção capitalista. Assim, na esteira analítica de Saviani (2003) dentre os reprodutivistas, as teorias que tiveram maior repercussão e que alcançaram um maior nível de elaboração foram as seguintes: a) Teoria do sistema de ensino como violência simbólica; b) Teoria da escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE); e c) Teoria da escola dualista.

A Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica está desenvolvida na obra *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, publicada originalmente em 1975. O conceito de violência simbólica se justifica porque os autores tomam como ponto de partida que as sociedades se estruturam como um sistema de relações de força material entre grupos ou classes, sobre tal base material ergue-se um sistema de relações de forças simbólica cujo papel é reforçar, por dissimulação, as relações de força material.

Assim, o reforço da violência material se dá pela sua conversão ao plano simbólico em que se produz e reproduz o reconhecimento da dominação e de sua legitimidade pelo desconhecimento (dissimulação) de seu caráter de violência

explícita. Desta forma, a violência material (dominação econômica) exercida pelos grupos ou classes dominantes sobre os grupos ou classes dominadas corresponde à violência simbólica (dominação cultural). A violência simbólica manifesta-se de múltiplas formas: formação da opinião pública pelos meios de comunicação de massa, jornais, redes sociais; pregação religiosa; atividade artística e literária; propaganda e moda; educação familiar entre outras estratégias de comunicação.

Bourdieu e Passeron (1992) a partir da teoria geral da violência simbólica buscam explicitar a ação pedagógica (AP) como imposição arbitrária da cultura dos grupos ou classes dominantes aos grupos ou classes dominadas. Essa imposição para se exercer, implica necessariamente a autoridade pedagógica (AuP), isto é, um "poder arbitrário de imposição que, só pelo fato de ser desconhecido como tal, se encontra objetivamente reconhecido como autoridade legítima" (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 27). Destarte, o trabalho pedagógico (TP) é entendido como trabalho de inculcação que forma um *habitus* como produto cultural interiorizado capaz de perpetuar-se após a cessação da ação pedagógica (AP).

Para Savaini (2006) a teoria não deixa dúvidas, a função da educação é a de reprodução das desigualdades sociais, pela reprodução cultural, logo, ela contribui especificamente para a reprodução social. Desse jeito, as classes dominadas são marginalizadas socialmente porque não possuem força material (capital econômico) e marginalizados culturalmente porque não possuem força simbólica (capital cultural). Assim, a educação, longe de ser um fator de superação da marginalidade, constitui um elemento reforçado da mesma. Logo, todos os esforços, ainda que oriundos dos grupos ou classes dominadas, sempre reforçam os interesses dominantes:

> É pela mediação desse efeito de dominação da AP dominante que as diferentes AP que se exercem nos diferentes grupos ou classes colaboram objetiva e indiretamente na dominação das classes dominantes (inculcação pelas AP dominadas de conhecimentos ou de maneiras, dos quais a AP dominante define o valor sobre o mercado econômico ou simbólico) (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 22).

Logo, Saviani (2006) conclui a partir da teoria da violência simbólica que a classe dominante exerce um poder de tal modo absoluto que se torna inviável qualquer reação por parte da classe dominada. A luta de classe resulta, pois, impossível.

Outra perspectiva é a defendida pela Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE) elaborada por Louis Althusser, filósofo marxista estruturalista que distinguiu os Aparelhos Repressivos de Estado (o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões etc.) e os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) enumerado da seguinte forma:

> O AIE religioso (o sistema das diferentes Igrejas); o AIE escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares); o AIE familiar; o AIE jurídico; o AIE político (o sistema político de que fazem parte os diferentes partidos); o AIE sindical; o AIE da informação (imprensa, rádio, televisão etc.); o AIE cultural (Letras, Belas-Artes, desportos etc.) (ALTHUSSER, 1970, p. 43-44).

A distinção entre o Aparelho Repressivo de Estado (ARE) é que esse funciona massivamente pela violência e secundariamente pela ideologia enquanto, inversamente, os Aparelhos Ideológicos de

Estado (AIE) funcionam massivamente pela ideologia e secundariamente pela repressão.

O conceito de Aparelho Ideológico de Estado (AIE) deriva da tese segundo a qual a ideologia tem uma existência material. Como AIE dominante, a escola constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção de tipo capitalista. Para isso, a "Escola toma a seu cargo todas as crianças de todas as classes sociais, e a partir da Pré-Primária, inculca-lhes durante anos, [...] saberes práticos envolvidos na ideologia dominante" (ALTHUSSER, 1970, p. 64). Desta forma grande partes dos trabalhadores cumprem a escolaridade básica e são introduzidos no processo produtivo, a outra parte avança no processo de escolarização, mas acabam por interrompê-lo passando a integrar os quadros médios, os pequeno-burgueses. "Uma última parte, consegue ascender aos cumes, quer para cair no semi-desemprego intelectual, quer para fornecer os agentes da exploração (capitalistas, *managers*), os agentes da repressão (militares, polícias, políticos, administradores) e os profissionais da ideologia" (ALTHUSSER, 1970, p. 65).

Em todos os casos, trata-se de reproduzir as relações de exploração capitalista. Nas palavras de Althusser (1970, p. 66-67): "é através da aprendizagem de alguns saberes práticos *(savoir-faire)* envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas *as relações de produção* de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados".

Desta maneira, o AIE escolar, em lugar de instrumento de equalização social, constitui-se em um mecanismo criado pela burguesia para garantir e perpetuar seus interesses. No entanto, diferentemente de Bourdieu e Passeron, Althusser não nega a luta de classes. Ao contrário, chega mesmo a afirmar que:

> os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) podem ser não só o *alvo* mas também o *local* da luta de classes e por vezes de formas renhidas da luta de classes. A classe (ou a aliança de classes) no poder não domina tão facilmente os AlE como o Aparelho (repressivo) de Estado, e isto não só porque as antigas classes dominantes podem durante muito conservar neles posições fortes, mas também porque a resistência das classes exploradas pode encontrar meios e ocasiões de se exprimir neles, quer utilizando as contradições existentes (nos AIE), quer conquistando pela luta (nos AIE) posições de combate (ALTHUSSER, 1970, p. 49-50).

Entretanto, quando descreve o funcionamento do AIE escolar, a luta de classes fica praticamente diluída, tal o peso que adquire a dominação burguesa. Nesse sentido, para Saviani (2006, p. 24) "a luta de classes resulta, nesse caso heroica, mas inglória, já que não há nenhuma chance de êxito".

Por sua vez, a Teoria da Escola Dualista foi elaborada por Christian Baudelot e Roger Establet e publicada no livro *L'École Capitaliste en France* (1971). É denominada por Saviani como "teoria da escola dualista" porque os autores se empenharam em mostrar que a escola, em que pese a aparência unitária e unificadora, é uma escola dividida em duas grandes redes, as quais correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado.

Os autores Baudelot e Establet (1971) após dissiparem as "ilusões da unidade da escola" formulam seis proposições fundamentais que demonstram ao longo de sua obra:

> 1. Existe uma rede de escolarização que chamaremos rede secundária-superior (rede S.S.).

> 2. Existe uma rede de escolarização que chamaremos rede primária-profissional (rede P.P.).
>
> 3. Não existe terceira rede.
>
> 4. Estas duas redes constituem, pelas relações que as definem, o aparelho escolar capitalista. Este aparelho é um aparelho ideológico do Estado capitalista.
>
> 5. Enquanto tal, este aparelho contribui pela parte que lhe cabe, a reproduzir as relações de produção capitalistas, quer dizer, em definitivo a divisão da sociedade em classes, em proveito da classe dominante.
>
> 6. É a divisão da sociedade em classes antagonistas que explica em última instância não somente a existência das duas redes, mas ainda (o que as define como tais) os mecanismos de seu funcionamento, suas causas e seus efeitos (BAUDELOT; ESTABLET, 1971 *apud* SAVIANI 2006, p. 25).

Os autores evidenciam que o aparelho escolar, com suas duas redes opostas, contribui para reproduzir as relações sociais de produção capitalista, nesta teoria, é retomado o conceito de Althusser de Aparelho Ideológico de Estado (AIE) definindo-se o aparelho escolar como unidade contraditória de duas redes de escolarização.

Como aparelho ideológico, a escola cumpre duas funções básicas: contribui para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa. Porém, ressaltamos que não se trata de duas funções separadas, pelo mecanismo das práticas escolares, a formação da força de trabalho dá-se no próprio processo de inculcação ideológica. Mais do que isso: todas as práticas escolares, por meio do saber objetivo contribuem para a reprodução das relações de produção, ou seja, são práticas de inculcação ideológica.

> A escola é, pois, um aparelho ideológico, isto é, o aspecto ideológico é dominante e comanda o funcionamento do aparelho escolar em seu conjunto. Consequentemente, a função precípua escolar é a inculcação da ideologia burguesa. Isto é feito de duas formas concomitantes: em primeiro lugar, a inculcação explícita da ideologia burguesa; em segundo lugar, o recalcamento, sujeição e o disfarce da ideologia proletária. Vê-se, assim, a especificidade dessa teoria. Ela admite a existência da ideologia do proletariado. Considera, porém, que tal ideologia tem origem e existência *fora* da escola, isto é, nas massas operárias e em suas organizações. A escola é um aparelho ideológico da *burguesia* e a serviço de seus interesses (SAVIANI, 2006, p. 26-27).

Destarte, no quadro da "teoria da escola dualista" o papel da escola não é o de simplesmente reforçar e legitimar a marginalidade que é produzida socialmente. Considerando-se que o proletariado dispõe de uma força autônoma e forja na prática da luta de classes suas próprias organizações e sua própria ideologia, a escola tem por missão *impedir* o desenvolvimento da ideologia do proletariado e da luta revolucionária. Para isso ela é organizada pela burguesia como um aparelho separado da produção. Consequentemente, as instituições de ensino qualificam o trabalho intelectual e desqualificam o trabalho manual, sujeitando o proletariado à ideologia burguesa sob um disfarce pequeno-burguês.

> A escola, longe de ser um instrumento de equalização social, é duplamente um fator de marginalização: converte os trabalhadores em marginais, não apenas por referência à cultura burguesa, mas também em relação ao próprio movimento proletário, buscando arrancar do seio desse movimento (colocar à margem dele) todos aqueles que ingressam no sistema de

> ensino. [...] A possibilidade de que a escola se constitua num instrumento de luta do proletariado fica descartada. Ou seja, uma luta de classe inútil (SAVIANI, 2006, p. 28).

Por fim, Saviani (2006, p. 29) ressalta a dupla e contraditória contribuição dos teóricos críticos-reprodutivistas à sociedade brasileira: "Se tais estudos tiveram o mérito de pôr em evidência o comprometimento da educação com os interesses dominantes também é certo que contribuíram para disseminar entre os educadores um clima de pessimismo e de desânimo".

A visão crítico-reprodutivista desempenhou papel importante no Brasil, porque de alguma forma impulsionou a crítica à ditadura militar e à pedagogia autoritária desse regime, a pedagogia tecnicista. De certa forma, essas teorias alimentaram reflexões e análises daqueles que se colocaram em oposição à pedagogia oficial e à política educacional dominante. Porém, não havia uma distinção entre as teorias reprodutivistas e não-reprodutivistas; o próprio reprodutivismo era entendido como de inspiração marxista, de caráter dialético, e esses enfoques ficavam mais ou menos misturados, imbricados. Assim, Saviani (2003) destaca as principais considerações acerca das teorias crítico-reprodutivistas:

> Ela revela-se capaz de fazer a crítica do existente, de explicar os mecanismos do existente, mas não tem proposta de intervenção prática, isto é, limita-se a constatar e, mais do que isso, a constatar que é assim e não pode ser de outro modo. O problema, no entanto, que os educadores enfrentavam extrapola esse âmbito, porque a questão central era justamente como atuar de modo crítico no campo pedagógico, como ser um professor que, ao agir, desenvolve uma prática de caráter crítico. A teoria crítico-

> reprodutivista não pode oferecer respostas a essas questões, porque, segundo ela, é impossível que o professor desenvolva uma prática crítica; a prática pedagógica situa-se sempre no âmbito da violência simbólica, da inculcação ideológica, da reprodução das relações de produção. [...] o professor pode até desejar isso, mas é um desejo inteiramente inócuo, porque as forças materiais não dão margem a que ele se realize. Nesse contexto, foi crescendo um clamor no sentido da busca de saídas. Este anseio é que está na base da formulação de uma proposta que supere a visão crítico-reprodutivista (SAVIANI, 2003, p. 67).

Na década de 1980 no bojo da redemocratização, intensificam-se os questionamentos de superação às conclusões pessimistas dos teóricos crítico-reprodutivistas, conclamando a necessidade de uma pedagogia revolucionária que se dispusesse a lutar concretamente contra a recomposição dos mecanismos de hegemonia da classe dominante e que pudesse abrir espaço para as forças emergentes da sociedade, que dialogasse com as forças populares, para que as instituições escolares e acadêmicas se inserissem no processo mais amplo de construção de uma nova sociedade, a concepção de educação almejada era de conteúdos que priorizassem a formação crítica e cidadã em uma perspectiva de superação do modo de produção capitalista.

Foi a partir desse contexto e dessa necessidade que a pedagogia histórico-crítica surgiu, como uma resposta à necessidade sentida entre os educadores brasileiros de superação dos limites tanto das pedagogias não-críticas, representadas pelas concepções tradicional, escolanovista e tecnicista, como das visões crítico-reprodutivistas, expressas na teoria da escola como Aparelho Ideológico do Estado (AIE), na teoria da reprodução e na teoria da escola dualista. A publicação da obra *Escola e Democracia*, publicada originalmente em 1983, é considerada como nascedouro

da Pedagogia Histórico-Crítica, a obra além de situar-se no quadro das tendências críticas da educação brasileira, revela o contexto do surgimento e desenvolvimento dessa corrente pedagógica no Brasil, em confronto com outras tendências, discute ainda, as principais objeções que lhe foram formuladas.

Teoria Histórico-Crítica

A pedagogia histórico-crítica foi se constituindo à medida em que se distinguiu das concepções crítico-reprodutivista da educação e procurou articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista. Dermeval Saviani procurou reter o caráter crítico de articulação das condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculada, porém, à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista.

> O problema das teorias crítico-reprodutivistas era a falta de enraizamento histórico, isto é, a apreensão do movimento histórico que se desenvolve dialeticamente em suas contradições. A questão em causa era exatamente dar conta desse movimento e ver como a pedagogia se inseria no processo da sociedade e de suas transformações. Então, a expressão histórico-crítica, de certa forma, contrapunha-se à critico-reprodutivista. É crítica, como esta, mas, diferentemente dela, não é reprodutivista, mas enraizada na história (SAVIANI, 2003, p. 140-141).

A concepção crítico-reprodutivista considerava a sociedade capitalista, de classes, como algo não suscetível a transformações, um fenômeno que se justifica em si mesmo; uma estrutura que se

impõe compactamente, de forma não contraditória. "A questão era, pois, a seguinte: compreender a educação [...] não apenas um elemento de reprodução, mas um elemento que impulsionasse a tendência de transformação dessa sociedade" (SAVIANI, 2003, p. 92).

Quanto às bases teóricas da pedagogia histórico-crítica ela encontra-se alicerçada no materialismo histórico-dialético, sendo seus principais influenciadores Karl Marx e Antônio Gramsci por meio dos fundamentos teóricos da dialética, que se constitui como uma relação do movimento e das transformações. A dialética marxista opõe-se à dialética idealista, ela não é uma dialética entre os conceitos, mas uma dialética do movimento real. Portanto, nessa concepção a consideração da histórica em sua amplitude materialista procura compreender e explicar o todo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo.

Assim, acerca da questão educacional, na mesma medida em que se questionou a visão crítico-reprodutivista, também se buscou compreendê-la a partir dos condicionantes sociais. A perspectiva da visão fatalista inerente às teorias crítico-reprodutivistas, que considera a determinação unidirecional da educação, por parte da sociedade, é fortemente criticada. A lição apreendida é que não há uma determinação unilateral, a educação é determinada pela sociedade, mas de maneira recíproca, também interfere na sociedade, ou seja, há uma reciprocidade de mediações entre escola/academia e sociedade.

> A passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-aistórica para uma visão critico-dialética, portanto, histórico-crítica, da educação, é o que queremos traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica. Esta formulação envolve a necessidade de se

> compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Este é o sentido básico da expressão pedagogia histórico-crítica. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história (SAVIANI, 2003, p. 93).

Outra característica fundante da pedagogia histórico-crítica é a relação entre educação e o desenvolvimento social e das classes, na medida em que explicita os interesses populares. "Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade. Se este marco não está presente, não é da pedagogia histórico-crítica que se trata" (SAVIANI, 2003, p. 83).

A respeito da questão do método pedagógico, fundamentado no materialismo histórico, a educação é entendida como mediação no interior da prática social, a prática é o ponto de partida e o ponto de chegada e resultado de suas mediações daí decorrem questões como o conteúdo, o conhecimento e a ação do professor. Nesse caso faz-se necessário compreender o problema das relações sociais, para tanto, a mediação explicita-se por meio de três momentos: problematização, instrumentação e catarse, isto corresponde, no processo pedagógico, ao movimento que se dá, no processo do conhecimento, em que se passa da síncrese à síntese pela mediação da análise, ou, dizendo de outro modo, passa-se do empírico ao concreto pela mediação do abstrato.

> Se a educação é mediação no seio da prática social global, e se a humanidade se desenvolve historicamente, isto significa que uma determinada geração herda da anterior um modo de produção com

> os respectivos meios de produção e relações de produção. E a nova geração, por sua vez, impõe-se a tarefa de desenvolver e transformar as relações herdadas das gerações anteriores. Nesse sentido, ela é determinada pelas gerações anteriores e depende delas. Mas é uma determinação que não anula a sua iniciativa histórica, que se expressa justamente pelo desenvolvimento e pelas transformações que ela opera sobre a base das produções anteriores. A educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais (SAVIANI, 2003, p. 143).

No cotidiano das instituições de ensino, Savaini (2003) exemplifica os desdobramentos dessa concepção evidenciando a diferença entre o aluno empírico e o aluno concreto, bem como a mediação da relação professor-aluno. O aluno concreto se expressa na síntese de múltiplas determinações definidas nas relações sociais, refere-se às condições em que se encontra e que ele não escolheu. Assim, os educandos, enquanto concretos, sintetizam relações sociais que eles não escolheram, o que anula a ideia de que o aluno pode fazer tudo pela sua própria escolha.

> Daí a grande importância de distinguir, na compreensão dos interesses dos alunos, entre o aluno empírico e o aluno concreto, firmando-se o princípio de que o atendimento aos interesses dos alunos deve corresponder sempre aos interesses do aluno concreto. O aluno empírico pode querer determinadas coisas, pode ter interesses que não necessariamente correspondem aos seus interesses, enquanto aluno concreto. É neste âmbito que se situa o problema do

> conhecimento sistematizado, que é produzido historicamente e, de certa forma, integra o conjunto dos meios de produção. Esse conhecimento sistematizado pode não ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento, mas, a meu ver, ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois, enquanto síntese das relações sociais, ele está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio deste tipo de conhecimento. E é, sem dúvida, tarefa precípua da educação viabilizar o acesso a este tipo de saber (SAVIANI, 2003, p. 143-144).

Assim, firma-se o princípio de que o atendimento aos interesses dos alunos deve corresponder aos interesses do aluno concreto. Destarte a questão do conhecimento e a mediação do professor na relação com os alunos se estabelece a partir de ponto de partida diferenciados. "O professor, enquanto alguém que, de certo modo, apreendeu as relações sociais de forma sintética, é posto na condição de viabilizar esta apreensão por parte dos alunos, realizando a mediação entre o aluno e o conhecimento que se desenvolveu socialmente" (SAVIANI, 2003, p. 144). Portanto, a despeito dos métodos defendidos pelo escolanovismo, o aluno tem uma autonomia relativa, condicionada ao direcionamento do profissional que conduz o processo formativo. "Situo que a relação do aluno se dá, predominantemente, de forma sincrética, enquanto a relação do professor se dá de forma sintética. O processo pedagógico permitiria que no ponto de chegada o aluno se aproximasse do professor, podendo; também ele, estabelecer uma relação sintética com o conhecimento da sociedade" (SAVIANI, 2003, p. 144).

Por fim, a respeito dos métodos preconizados por Saviani (1984; 2003; 2006; 2019), esses mantêm continuamente a vinculação entre educação e sociedade. Logo, o ponto de partida do

ensino não é a preparação dos alunos, cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional), nem a atividade, que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova), mas a partir da realidade historicamente situada que os educandos se encontram, visando a assimilação dos conteúdos em uma intencionalidade de transformação do *status quo*. Passemos a explicitar a concepção teórica da pedagogia histórico-crítica, evidenciando a relação professor-aluno no processo educativo, por meio de três passos.

O ponto de partida é a prática social comum ao professor e aos alunos, porém ambos podem se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados. Logo, há do ponto de vista pedagógico uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social.

> Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de 'síntese precária', a compreensão dos alunos é de caráter sincrético. A compreensão do professor é sintética porque implica urna certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele, não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação

> da experiência pedagógica na prática social de que participam (SAVIANI, 2006, p. 70).

O segundo passo, nomeado por Saviani (2006) de problematização, não seria a apresentação de novos conhecimentos por parte do professor (pedagogia tradicional) nem o problema como um obstáculo que interrompe a atividade dos alunos (pedagogia nova). Caberia, neste momento, a identificação dos principais problemas postos pela prática social. Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar.

Segue-se o terceiro passo que não coincide com a assimilação de conteúdos transmitidos pelo professor por comparação com conhecimentos anteriores (pedagogia tradicional) nem com a coleta de dados (pedagogia nova), ainda que por certo envolva transmissão e assimilação de conhecimentos podendo, eventualmente, envolver levantamento de dados. Trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor.

> Digo transmissão direta ou indireta porque o professor tanto pode transmiti-los diretamente como pode indicar os meios pelos quais a transmissão venha a se efetivar. Chamemos, pois, este terceiro passo de instrumentalização. Obviamente, não cabe entender a referida instrumentalização em sentido tecnicista. Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das

> condições de exploração em que vivem (SAVIANI, 2006, p. 71).

Por fim, passados mais de quatro décadas após o surgimento da promissora Teoria Histórico-Crítica, suas sementes germinaram e vários frutos foram colhidos. Atualmente possui uma série de autores que coletivamente aprofundam os pressupostos originalmente estabelecidos por Dermeval Saviani a partir de múltiplas discussões, com o desenvolvimento, sobretudo, das seguintes áreas de conhecimento: filosofia da educação, política educacional, história da educação e teoria pedagógica com ênfase no currículo e na didática.

TEORIA CURRICULAR À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

No contexto da década de 1990, o Consenso de Washington se espalhou e estabeleceu a hegemonia das ideias econômicas, atrelou-se a esse processo a ascensão de governos neoliberais em diversos países, inclusive no Brasil, que propuseram contrarreformas educacionais. Resultado da dinamicidade da sociedade, os movimentos progressistas passaram a aderir de maneira mais contundente à pedagogia histórico-crítica, tida como possibilidade de resistência à perspectiva neoconservadora com roupagens modernizante apoiada nas novas tecnologias. É nesse contexto e a partir do materialismo histórico-dialético que ocorre o desenvolvimento das proposições histórico-crítica no quadro das ideias pedagógicas, por sua vez, Nereide Saviani, Newton Duarte, Júlia Malanchen e Carolina Gama contribuem para aprofundar a teoria curricular à luz dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica.

A obra de Nereide Saviani (1998), intitulada “Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico” foi pioneira ao abordar a problemática do currículo a partir da pedagogia histórico-crítica, na obra a autora sintetiza que

> O currículo, nesta perspectiva, não se restringe a métodos e técnicas, nem se confunde com programas. Também não se refere a toda e qualquer atividade escolar. Compreende, então, as atividades que se destinam a viabilizar o melhor domínio possível dos conteúdos das diversas matérias. Porém, a elaboração e o desenvolvimento do currículo não são atividades neutras, como não são neutros os conteúdos escolares. Daí a necessária visão de historicidade, a compreensão dos conteúdos escolares em sua dimensão crítico-social. Esta visão não se identifica com a pedagogia tradicional, que concebe o aluno como receptivo, em cuja mente cabe depositar conhecimentos [...]. Ao contrário, concebe o saber como socialmente construído e em constante construção, e entende que, no processo de ensino, o aluno se apropria ativamente do conhecimento sistematizado, contando com a atividade pedagógica do professor (SAVIANI, 1998, p. 44-45).

Tais pressupostos são densamente explicados por Gama (2015) ao estudar os elementos fundantes da pedagogia histórico-crítica para a formulação da teoria curricular, a saber: projeto histórico, concepção de ser humano, teoria do conhecimento, concepção de educação e concepção de trabalho educativo. Ressaltamos que para discutimos esses alicerces, inevitavelmente entrecruzam contribuições de diferentes áreas da educação, tais como: filosofia da educação, história da educação, teoria pedagógica

e estrutura político-educacional, não necessariamente nessa ordem, pois as discussões educacionais são complexas e essas dimensões se interconectam nos debates. Para tornar a exposição mais didática, segue o quadro dos pressupostos que sustentam a concepção curricular proveniente da teoria histórico-crítica.

Quadro 3 - Pressupostos da concepção curricular à luz da teoria histórico-crítica

Concepção de Currículo	
Pressupostos	*Pergunta Chave*
1. Projeto histórico	Para que sociedade formar?
2. Concepção de ser humano	O que é? Como se forma? Que ser humano formar?
3. Concepção de conhecimento	O que é? Como se forma?
4. Concepção de educação	Qual papel da educação?
5. Trabalho educativo	Qual a função do trabalho educativo?

Fonte: Gama (2015).

O primeiro aspecto a ser considerado é o *projeto histórico*, a teoria histórico-crítica enfrenta o desafio de questionar a aparente perenidade da atual sociedade dividida em classes com interesses antagônicos, ou seja, o capitalismo, apontando a necessidade de sua superação por meio do projeto histórico socialista, essa possibilidade seria alcançada devido à incessante potencialização da desigualdade social e sua consequente miserabilidade provocada pela brutal concentração econômica dos grandes monopólios. Frente a esse cenário cabe ao proletariado realizar a necessária revolução, e retirar das mãos privadas os meios de produção, para que a imensa riqueza produzida pela humanidade passe a beneficiar a massa populacional. Desta forma, é necessário abolir toda forma de dominação ou de privilégio a partir da socialização dos meios de produção, ou seja,

instaurar um modo de produção em que todas as conquistas da humanidade sejam compartilhadas igualmente por todos os seres humanos: o comunismo.

Nesse sentido, Gama (2015) defende ainda, que há na obra de Dermeval Saviani uma concepção de currículo para a transição, pautado numa pedagogia revolucionária, que se dispõe a atuar nas instituições de ensino realmente existentes, na defesa da universidade pública, e de um currículo que responda às necessidades históricas da classe trabalhadora acerca do domínio da cultura humana. Desta feita, a concepção de currículo na teoria histórico-crítica parte da ideia de que a educação tem um papel crucial no desenvolvimento da humanidade, qual seja, transmitir o legado histórico construído pelas gerações precedentes às novas gerações, visando a superação da ordem do capital.

O segundo elemento refere-se à *concepção de ser humano*, que não é algo abstrato, interior a cada indivíduo isolado, mas diz respeito à sua realidade expressa pelo conjunto das relações sociais por ele estabelecidas, o ser humano é entendido como ser prático, produtor, transformador, cuja explicação última está no fenômeno histórico da divisão do trabalho. Ou seja, o indivíduo da espécie humana torna-se humano por meio das relações que estabelece com os outros, portanto, para integrar, o gênero humano precisa ser formado, precisa ser educado, logo a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele próprio produzida no mesmo ato em que ele produz sua existência ao transformar a natureza de acordo com suas necessidades, consequentemente ao transformar o mundo natural cria-se um mundo humano, o mundo da cultura.

Salientamos ainda que, para produzir materialmente, o ser humano necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, nesse processo as necessidades humanas ampliam-se, ultrapassando o nível das necessidades biológicas e passam a atender outras necessidades de cunho propriamente sociais. A partir da superação

das relações sociais de produção que tornam o trabalho uma atividade alienada, supera-se também a relação alienada que obriga o indivíduo a fazer da vida apenas um meio para a sobrevivência, assim o ser humano toma consciência que para além de suprir suas necessidades, torna-se imperioso o reconhecimento do outro que por meio da organização será possível transformar a si e a toda sociedade.

No que concerne à *concepção de conhecimento* coerentemente com a proposta de projeto societário e da concepção de ser humano, o conhecimento torna-se possível ao ser humano na medida em que mergulhamos no empírico cotidiano, passando pelo concreto enquanto uma rica totalidade de determinações pela mediação do abstrato que se converte em análise do objeto pesquisado. Este método é a base da Pedagogia Histórico Crítica, sabemos que as coisas existem independente do pensamento, logo é a realidade que determina o pensamento.

Em síntese, assim se expressa o movimento dialético que transcorre do todo à análise das partes até alcançar a reconstrução da síntese das relações. É a partir daí que podemos alcançar uma pedagogia concreta como via de superação tanto da pedagogia tradicional como da pedagogia moderna. Assim, capta-se a realidade como um todo articulado composto de elementos que se contrapõem entre si, que agem e reagem uns sobre os outros, num processo dinâmico. "Logo, se a lógica formal é a lógica das formas, portanto, abstrata, a lógica dialética é a lógica dos conteúdos, logo, uma lógica concreta que incorpora a lógica formal como um momento necessário do processo de conhecimento" (SAVIANI, 2007, p. 107-108).

Acerca da *concepção de educação* e seu consequente entendimento das instituições de ensino, entendemos que a educação é uma realidade das sociedades humanas, cuja origem coincide com a origem do próprio ser humano que busca compreender sua

realidade, intervindo de maneira intencional, a partir da construção de um saber específico que "desde a Paidéia grega, passando por Roma e pela Idade Média chega aos tempos modernos fortemente associado ao termo pedagogia" (SAVIANI, 2007, p. 100). Desse modo, para Saviani (2003):

> o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo [...]. O papel das instituições de ensino consiste na socialização do saber sistematizado. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado (SAVIANI, 2003, p. 13-14).

A parir desse posicionamento, os teóricos e estudiosos da pedagogia histórico-crítica criticam o esvaziamento da função primeira da escola, qual seja, o domínio dos conhecimentos sistematizados em detrimento de soluções rápidas, nomeados pelos modismos pedagógicos de relações prazerosas, da pedagogia do afeto ou da transversalidade dos conhecimentos, que acabam por estabelecer uma "cultura escolar" de desprestígio dos professores e dos alunos e de desvalorização da cultura elaborada. Essa conduta utilitarista e imediatista acaba se sobrepondo à necessária apropriação demorada do patrimônio cultural da humanidade.

Por fim a *concepção de trabalho educativo* é explicada a partir da compreensão da categoria trabalho na acepção de Marx

enquanto processo de produção de bens necessários à existência humana, distinguindo o trabalho material e trabalho imaterial. Para produzir materialmente os seres humanos necessitam antecipar em ideias os objetivos da ação, o que inclui o aspecto do conhecimento acerca das propriedades do mundo real (ciência), da valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos se situam em outra rubrica de categoria de produção, a do trabalho não material, que trata da produção do saber, a educação situa-se nesta categoria, especialmente naquela em que o produto não se separa do ato de produção. Esta é a especificidade do trabalho educativo: "é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (SAVIANI, 2003, p. 12-13).

Assim, de acordo com o Coletivo de Autores (1992) todos esses pressupostos analíticos: concepção de ser humano; projeto histórico; concepção/teoria do conhecimento; concepção de educação e concepção de trabalho educativo perpassam a proposta de formação, do nível básico ao superior, e no caso do currículo se efetivam através da dinâmica curricular, sustentada pelo tripé: trato com o conhecimento; organização escolar e normatização escolar.

Para tanto, a discussão sobre currículo não tem possibilidade de acontecer apartada da realidade vivida em seu presente histórico. Por exemplo, no contexto atual a discussão sobre currículo deve levar em conta a dimensão econômica de crise estrutural do capital e a dimensão política de ascensão de governos de extrema direita, são condições para compreendermos a precarização da educação e da formação de seus trabalhadores, bem como a minimização do financiamento público às políticas sociais, dentre elas, a educação.

Deste modo, a diretriz para a construção dos currículos não deve ser do indivíduo isolado, o ensino não deve ser secundarizado ao priorizar o trato com o saber cotidiano, o currículo não deve ser concebido como meramente texto, discurso ou linguagem, mas sim,

como construção sócio-histórica que explicita a correlação de forças entre as classes e que prioritariamente tem uma internacionalidade emancipatória. Para tanto, faz-se necessário a denúncia da proposta de currículo que cumpre o papel de induzir ao conformismo internalizado que subordina a classe trabalhadora às exigências exclusivas da ordem capitalista.

É a partir dessa perspectiva, que Malanchen (2016) em sua análise sobre as políticas curriculares nacionais critica a forte influência do relativismo e do multiculturalismo, como expressões do pós-modernismo. Sua conclusão é que o discurso da multiculturalidade se situa, no processo de disseminação de uma visão de mundo que, aparentemente, defende a inclusão social, a democratização e o respeito à diversidade cultural, mas que, na realidade, tem como função principal a legitimação ideológica do capitalismo contemporâneo. Para a autora o que devemos combater não é a diversidade cultural, mas sim as diferenças que resultam das desigualdades sociais. Por conseguinte, ela se posiciona de maneira contrária à relativização da ciência e do conteúdo escolar, pois acabam servindo para legitimar práticas pedagógicas esvaziadas de conteúdo e elaboração de currículos aligeirados direcionados para a realidade imediata dos educandos.

Atualmente, as concepções curriculares preponderantes, no contexto de crise estrutural do capital, têm priorizado a formação para o desenvolvimento de habilidades e competências básicas para a produtividade, sendo o principal objetivo a empregabilidade, sem proporcionar aos educandos condições de elaboração crítica e reflexiva de sua inserção no mundo e da possibilidade de transformá-lo.

Neste sentido, identificamos nas elaborações da pedagogia histórico-crítica elementos fundamentais não apenas questionar o projeto educacional da classe dominante, mas, sobretudo, para fazer proposições para enfrentá-lo nas condições históricas atuais. Assim,

a teoria curricular criada a partir dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, se diferencia das teorias pedagógicas hegemônicas porque defende a superação da educação escolar em suas formas burguesas, sem negar a importância da transmissão, por esta, dos conhecimentos historicamente produzidos nesta mesma sociedade, para a formação do ser humano omnilateral.

É consenso, entre os teóricos do currículo de inspiração histórico-crítica, a necessidade de nos apropriamos via processo educativo do que existe de mais desenvolvido para transmitir às novas gerações. Em vista disso, a socialização da riqueza intelectual universal pelas instituições de ensino situa-se num contexto mais amplo, ou seja, da luta pela socialização da riqueza humana como um todo e, mais precisamente, pela superação da propriedade privada dos meios de produção. Destarte, as instituições de ensino para se colocarem em oposição à alienação produzida pela sociedade de classes, precisam atuar naquilo que caracteriza sua especificidade, isto é, a socialização do saber sistematizado.

Por conseguinte, as instituições de ensino têm um papel político fundamental, que é o de lutar para que os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos não permaneçam ao alcance somente da classe exploradora e dos intelectuais a seu serviço, mas sim cada vez mais possam promover de maneira generalizada o enriquecimento intelectual da população. Desse modo, o objetivo dessas instituições é de garantir que os conhecimentos transponham o pragmatismo da vida cotidiana e eleve os sujeitos à produção cultural realizada pela humanidade (SAVIANI, 2007; GAMA, 2015; DUARTE, 2016; MALANCHEN, 2016).

A apropriação da herança cultural humana pela classe trabalhadora é necessária, pois os trabalhadores precisam de conhecimento e condições para organizar outra sociedade, e para isso é necessário apropriar-se de tudo o que foi produzido até o momento, pois não se constrói um novo modelo social com ausência

de conhecimento do que já existe. Desta feita, tomar posse da cultura produzida historicamente é condição imprescindível para a construção do socialismo. Nesse sentido Malanchen (2016, p. 179) assevera que "não devemos negar o progresso, mas, ao contrário, nos apropriarmos dele. O que devemos criticar são os mensageiros do progresso, nesse caso, a burguesia".

Frente ao que foi exposto até o momento, acreditamos ter ficado evidente o conceito de currículo na perspectiva da teoria histórico-crítica. O currículo constitui-se como saber objetivo organizado e sequenciado de maneira a possibilitar seu ensino e sua aprendizagem ao longo do processo de escolarização, ele não é um agrupamento aleatório de conteúdo, pois há necessidade de os conhecimentos serem organizados numa sequência que possibilite sua transmissão sistemática. A organização do conhecimento na forma de currículo trabalha com a unidade entre objetividade e subjetividade, considerando-se que há critérios objetivos contidos no próprio conhecimento que estabelecem níveis progressivos de complexidade e, por outro lado, o sequenciamento dos conteúdos escolares deve levar em conta as características do psiquismo dos sujeitos envolvidos na atividade educativa. A seleção intencional e o sequenciamento dos conhecimentos devem ser socializados para toda a população, uma vez que são requisitos fundamentais para o processo de humanização de cada indivíduo.

> Podemos afirmar, portanto, que a questão do currículo na pedagogia histórico-crítica se diferencia das pedagogias burguesas, tanto nas vertentes tradicionais quanto nas vertentes do aprender a aprender, pois está pautada em outra concepção de mundo, que não é liberal nem mecanicista, muito menos pós-moderna e idealista, mas sim, materialista histórica e dialética. Compreendemos, deste modo, que para superar o modelo capitalista, precisamos da

> ciência, da arte e da filosofia, caso contrário, permanecemos no conhecimento imediato e pragmático, e sem base para planejar o futuro. Podemos afirmar que um currículo sob a luz da pedagogia histórico-crítica, deve oferecer conteúdos que permitam ao ser humano objetivar-se de forma social e consciente, de maneira cada vez mais livre e universal (MALANCHEN, 2014, p. 219).

A elaboração da teoria curricular na perspectiva da teoria histórico-crítica é adensada pelas contribuições do Coletivo de Autores (1992), que ainda no início da década de 1990, estabeleceram uma concepção de currículo contraposta à tradicional. O Coletivo de Autores (1992, p. 27) define currículo como o "[...] percurso do homem no seu processo de apreensão do conhecimento científico selecionado pela escola: seu projeto de escolarização se materializa através da dinâmica curricular". Esse conceito, trata-se de uma referência na área da educação, na qual se encontra uma importante sistematização acerca dos elementos que compõem a dinâmica curricular (trato com o conhecimento, organização escolar e normatização escolar). A contribuição da referida obra para o debate das teorias pedagógicas foi construída considerando a própria pedagogia histórico-crítica.

> O movimento próprio da escola constrói uma base material capaz de realizar o projeto de escolarização do homem. Esta base é constituída por três polos: o trato com o conhecimento, a organização escolar e a normatização escolar. O trato com o conhecimento corresponderia à necessidade de criar as condições para que se deem a assimilação e a transmissão do saber escolar. Trata-se de uma direção científica do conhecimento universal enquanto saber escolar que orienta a sua seleção, bem como a sua organização e

> sistematização lógica e metodológica. Esse trato não se viabiliza num vazio, está diretamente vinculado a uma organização escolar. A organização do tempo e do espaço pedagógico necessário para aprender. A apresentação do saber na escola se dá num tempo organizado sob a forma de horários, turnos, jornadas, séries, sessões, encontros, módulos, seminários etc. Tempo que é organizado nos limites dos espaços físico-pedagógicos: salas de aula, auditórios, recreios, bibliotecas, quadras, campos etc. Os dois polos até aqui tratados da dinâmica curricular se institucionalizam na escola, através de um terceiro: a normatização escolar que representa o sistema de normas, padrões, registros, regimentos, modelos de gestão, estrutura de poder e sistema de avaliação (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 29-30).

Como vemos o Coletivo de Autores (1992) não perde de vista a totalidade em suas reflexões sobre o currículo, destacando que o trato com o conhecimento ou nomeado por nós como *relação com o conhecimento* corresponderia à necessidade de criar as condições para que aconteçam o ensino e a apropriação do conhecimento, e que isto está ligado a uma direção científica do conhecimento universal, que orienta sua seleção, organização e sistematização lógica e metodológica. Tal proposição somente é possível devido à normalização que assegura a base de legitimidade jurídica e social e também a organização que estipula a infraestrutura adequada para disposição do tempo em espaços concretizando a possibilidade de um lugar para a formação e a efetivação do currículo. Desta feita, considerando-se a "educação escolar desde a educação infantil até o ensino superior, os currículos escolares poderiam ser pensados como um processo de progressiva explicitação e complexificação dessa concepção de mundo" (MALANCHEN, 2016, p. 208).

Outro aspecto de relevância na teoria curricular à luz da pedagogia histórico-crítica é a relação entre conteúdo e forma, pois do ponto de vista da dialética não há uma separação entre tais facetas do processo educativo, ao contrário, deve-se haver um empenho em sua articulação, estabelecer esta relação entre conteúdo e método é primordial. A separação destes aspectos é própria de uma lógica não-dialética, da lógica formal, pela qual se pode separar, pela abstração, um elemento do outro. Nas palavras de Saviani:

> Trabalhei várias vezes a prioridade dos conteúdos sem perder de vista que a questão pedagógica, em sua essência, é a questão das formas. Estas, porém, nunca podem ser consideradas em si mesmas. E a diferenciação sempre se dará pelo conteúdo. Se for feita a abstração dos conteúdos, fica-se com a pura forma. Aí ocorre a indiferenciação. É neste sentido que os conteúdos são importantes. Tratar as formas em concreto e não em abstrato é tratá-las pela via dos conteúdos. Isso pode ser constatado de modo claro quando consideramos as disciplinas que compõem o currículo escolar. Tome-se, por exemplo, o caso da história. Se o fundamental é que o aluno aprenda o método, ou seja, como se situar historicamente, como apreender o movimento da história, então se trata aí do método da história. E ele só irá apreender isto através da familiaridade com a história propriamente dita. Logo, com os conteúdos históricos (SAVIANI, 2003, p. 144 -145).

Os conteúdos históricos são importantes e, de certo ângulo, determinantes, porque é pelo caminho deles que se apreende a perspectiva histórica, o modo de situar-se historicamente traz consigo a possibilidade de se posicionar no presente em uma

perspectiva de mudança do futuro, de transformação do *status quo*, do que foi naturalizado não sendo questionadas suas raízes.

Considerando-se que a divisão do conhecimento em disciplinas corresponde, de certo modo, ao momento analítico, é preciso considerar a questão da síntese, isto é, a articulação das disciplinas numa visão de totalidade, o que envolve o problema de se determinar em que grau as disciplinas são necessárias e em que grau são resultantes de uma estrutura social centrada na divisão do trabalho. A diferenciação por disciplinas são expressões da reprodução da divisão do trabalho que se dá no processo produtivo, é possível a superação desta divisão visando chegar ao conhecimento produzido coletivamente, um conhecimento global, articulado numa visão de totalidade, superando as especializações. Isto se expressa no processo do conhecimento, através da importância do momento analítico, quando se chega à síntese pela diferenciação.

> O próprio conceito de síntese implica a unidade das diferenças. O conceito de concreto, conforme Marx, é a unidade da diversidade. É isso que torna necessário o momento da abstração. Não chego à síntese senão pela mediação da análise. Na síncrese está tudo mais ou menos caótico, mais ou menos confuso. Não se tem clareza dos elementos que constituem a totalidade. Na síntese eu tenho a visão do todo com a consciência e a clareza das partes que o constituem. Penso, em suma, que as disciplinas correspondem ao momento analítico em que necessito identificar os diferentes elementos. É o momento em que diferencio a matemática da biologia, da sociologia, da história, da geografia. No entanto, elas nunca se dissociam. Numa visão sincrética, isto tudo parece caótico, parece que tudo está em tudo. Mas na visão sintética percebe-se com clareza como a matemática se relaciona com a

> sociologia, com a história, com a geografia e vice-versa (SAVIANI, 2003, p. 145-146).

Os estudiosos de currículo, a partir da perspectiva histórico-crítica, defendem a prioridade dos conteúdos e contrapõem-se à tendência de aligeiramento da formação destinada às camadas populares. A ênfase nos conteúdos instrumentais deve estar vinculada à realidade concreta dos alunos, buscando a importância desses conteúdos na vida dos educandos.

> Os conteúdos são fundamentais, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Porque esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 2006, p. 55).

Assim, a relevância dos conteúdos reside na apropriação de todo o conhecimento acumulado, para que possamos ter condições

de superar o atual modo de produção em busca de uma construção societária mais justa e mais equânime.

A exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações é o que torna necessária a existência das instituições de ensino. Logo, podemos afirmar que "é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever" (SAVIANI, 2003, p. 15). Assim, a atividade nuclear é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo. E aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente de currículo: "organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolar. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria" (SAVIANI, 2003, p. 18). O currículo deverá traduzir essa organização dispondo o tempo, os agentes e os instrumentos necessários para que os esforços dos docentes sejam exitosos.

Outro elemento enfatizado por Saviani (2003) é a diferenciação entre atividades curriculares e extracurriculares, já que esta é uma maneira de não perdermos de vista a distinção entre o que é principal e o que é secundário. Dessa forma,

> reservo para o termo currículo as atividades essenciais que a escola não pode deixar de desenvolver, sob pena de se descaracterizar, de perder a sua especificidade. As demais atividades, como as comemorações, não sendo essenciais, definem-se como extracurriculares. Nessa condição, elas só fazem sentido quando enriquecem as atividades curriculares, não devendo, em hipótese alguma,

> prejudicá-las ou substituí-las (SAVIANI, 2003, p. 102, grifo do autor).

Retornemos à discussão das instituições de ensino que deve pensar no presente a cosntrução do futuro, a escola de transição, trata-se do novo projeto de escolarização que nasce das entranhas do velho, a partir do agir intencional da educação burguesa, considerando suas contradições e possibilidades, explorando seu grau mais avançado que é a apropriação do conhecimento científico, artístico e filosófico, tendo como horizonte histórico a escola socialista, a superação da formação unilateral, fragmentada, que separa trabalho manual de trabalho intelectual (SAVIANI, 2003; GAMA, 2015; DUARTE, 2016; MALANCHEN, 2016).

Destarte, a história da humanidade é a história da luta de classes, logo, a educação não funciona apenas como aparelho ideológico do Estado, mas contém a possibilidade de agir contra hegemonicamente. Na relação entre educação e luta de classes historicamente as classes dominantes cuidam de dosar o acesso que as classes dominadas têm ao conhecimento elaborado, as últimas não permanecem estáticas a isto, pelo contrário muitas vezes se organizam, buscando contrapor-se à exploração sofrida.

> Reconhecemos naqueles que lutam pela garantia do acesso da classe trabalhadora aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, um ponto de apoio fundamental para pensarmos a formação necessária à transição para o socialismo. Afinal, no seio da sociedade e da educação burguesa, os conhecimentos sistematizados são necessários aos processos de produção e reprodução da existência, sendo o que acumulamos de mais desenvolvido enquanto humanidade até o momento. Além disto, são os conhecimentos sistematizados que permitem o

> desenvolvimento do psiquismo em suas formas superiores. Por isso é preciso lutarmos pela apropriação desses conhecimentos pela classe trabalhadora (GAMA, 2015, p. 29).

Enfim, é preciso resgatar a importância das instituições de ensino e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação acadêmica, engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O cerne da questão diz respeito à articulação do trabalho desenvolvido pelas universidades com o processo de fortalecimento da democracia brasileira, ou seja, o atendimento das camadas populares na direção da transformação estrutural da sociedade.

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O ENSINO SUPERIOR

Para falarmos sobre ensino superior no Brasil, fazem-se necessárias algumas discussões conceituais e a explicitação das principais ideias pedagógicas que ao decorrer da história compuseram a educação em nosso país.

Uma primeira discussão diz respeito à natureza e especificidade da Educação, sabemos que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida instintivamente, o ser humano necessita produzir de maneira contínua sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la, por meio de ações para viabilizar uma finalidade,

sendo, portanto, o trabalho realizado a partir de uma intencionalidade. Nessa perspectiva, a educação é situada por Saviani (2003) como trabalho não-material. Ao explicar seu posicionamento distingue a produção não-material, em duas modalidades.

> A primeira refere-se àquelas atividades em que o produto se separa do produtor, como no caso dos livros e objetos artísticos. Há, pois, nesse caso, um intervalo entre a produção e o consumo, possibilitado pela autonomia entre o produto e o ato de produção. A segunda diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Nesse caso, não ocorre o intervalo antes observado; o ato de produção e o ato de consumo imbricam-se. É nessa segunda modalidade do trabalho não-material que se situa a educação. Podemos, pois, afirmar que a natureza da educação se esclarece a partir daí. Exemplificando: se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo. Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo (SAVIANI, 2003, p. 12-13).

Assim, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos seres humanos. Desta forma, o que define a essência da realidade humana é o trabalho, pois é através dele que o homem age sobre a natureza, ajustando-a as suas necessidades.

Uma vez explicada a natureza e especificidade da educação, passemos a conhecer o breve histórico das concepções de educação que moldaram a educação brasileira. Nesse sentido uma primeira matriz diz respeito à pedagogia tradicional de orientação religiosa desenvolvida pela pedagogia católica por meio dos jesuítas, que segundo Saviani (2003) praticamente exerceram o monopólio da educação até 1759, quando foram expulsos por Pombal. A partir daí, tenta-se desencadear uma interpretação da questão educacional à luz da pedagogia tradicional leiga, ou seja, da pedagogia inspirada no liberalismo clássico. Isso demonstra o empenho de Pombal em pautar-se pelas ideias do Iluminismo e rever a cultura e a instrução pública segundo esta concepção. Obviamente, isso não significou a exclusão da influência católica na educação, mas, sim, a quebra de seu monopólio. Este período vai até o início do século XX, quando se torna forte a influência da Escola Nova.

A década de 1920 tem forte influência do escolanovismo, sendo em 1924 fundada a Associação Brasileira de Educação (ABE) que reunia os principais representantes das novas ideias em educação. "A Igreja católica também se organiza e entra em polêmica com os Pioneiros da Educação Nova. Esta organização ocorre por meio da Associação dos Educadores Católicos (AEC) que se contrapõe à ABE" (SAVIANI, 2003, p. 88-89). Em 1932, é lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e em 1934, com as discussões em torno da Constituição, polarizam-se as posições no âmbito da educação entre os liberais, representados pelos escolanovistas, e os católicos, que defendiam a posição tradicional em educação. Por ocasião da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) essa polêmica foi retomada no final da década de 1950 e com a Constituição de 1988 assumiu novos contornos. "Como se vê, a polêmica educação pública *versus* educação confessional tem uma longa história em nosso país" (SAVIANI, 2003, p. 89).

Após a promulgação da Constituição de 1934, a Escola Nova vai ganhando terreno no Brasil, e, em 1947, em decorrência já da nova Constituição, a de 1946, que determinou ser atribuição da União fixar as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), compõe-se uma comissão para elaborar o anteprojeto da nova lei. Essa comissão reúne os principais educadores da época e nela figuram, em maior número, escolanovistas, o que já traduz uma predominância do escolanovismo na educação brasileira nesse período, perdurando até cerca de 1960. Um indicador também dessa predominância é o fato de que a própria educação católica busca renovar-se e, de certa forma, atender a requisitos sob influência do escolanovismo.

> É nesse sentido que, em 1955, 1956 e 1957, a Igreja Católica organiza as Semanas da Educação, traz o padre Pierre Faure, da França, que divulga aqui as ideias de Lubienska, associadas a Montessori, representantes, portanto, da Escola Nova. A ênfase especial em Lubienska explica-se pela sua maior compatibilidade com a doutrina da Igreja. Com efeito, Lubienska tinha um pensamento místico — com influência oriental — e litúrgico; baseava-se na Bíblia e aplicava os processos litúrgicos na educação das crianças. Apoiada nessa pedagogia, a Igreja, de uma certa forma, busca atualizar-se e incorporar no aspecto metodológico algumas das conquistas da Escola Nova, obviamente sem abrir mão da doutrina (SAVIANI, 2003, p. 89).

Na década de 1960, a Escola Nova começa a apresentar sinais de crise, delineando-se outra tendência chamada de pedagogia tecnicista. Esta pedagogia acaba impondo-se a partir de 1969, depois da Lei 5.540, que reestruturou o ensino superior.

A influência tecnicista impõe-se e na década de 1970 o Regime Militar tenta implantar uma orientação pedagógica inspirada na assessoria americana, através dos acordos "MEC-Usaid, centrada nas ideias de racionalidade, eficiência e produtividade, que são as características básicas da chamada pedagogia tecnicista" (SAVIANI, 2003, p. 90). Porém, houve resistência, partes dos educadores não aceitaram a educação oficial e buscaram articular as críticas ao Regime Militar autoritário e sua proposta educacional tecnocrática, o que foi feito ao longo da década de 1970 com forte apoio das concepções crítico-reprodutivistas de educação, já explicadas no primeiro tópico desta seção.

No âmbito do ensino superior, a Universidade Tecnocrática foi um modelo implantado a partir da Reforma de 1968 (Lei 5.540 de 28/11/1968) sua estrutura de ensino relaciona-se à medidas do regime autoritário caracterizado pelo fechamento político, tais modificações educacionais visavam ajustar a educação à ruptura democrática operada em 1964, um golpe nas aspirações populares que implicavam a luta pela transformação da estrutura socioeconômica do país. No que concerne à organização universitária, antes da Reforma de 1968 o ensino estava estruturado sobre a base da identidade entre curso e departamento.

> O departamento era a reunião dos professores que ministravam as disciplinas de determinado curso. Assim, por exemplo, o professor de Introdução à Filosofia integrava o departamento de Filosofia se estivesse lecionando no curso de Filosofia. Caso ministrasse aulas no curso de História ou Pedagogia ou de Psicologia, ele seria membro do departamento de História ou de Pedagogia ou de Psicologia. Na hipótese de lecionar a referida disciplina nos quatros cursos mencionados, ele integraria os quatro departamentos [...]. O curso, vale dizer, o ensino, era, pois, a referência básica tanto para professores como

> para os alunos. O professor era contratado para lecionar em determinado(s) cursos(s). Só em função disso é que se definia o seu pertencimento à Universidade e – se fosse o caso, já que isso não era necessário – ao departamento. Os alunos se matriculavam num curso e, a cada ano e em sequência, numa das séries de que se compunha o curso (SAVIANI, 1984, p. 87).

Com a reforma universitária de 1968 a estrutura acima descrita é alterada. Dá-se a separação entre curso e departamento. Este é definido como unidade básica da universidade que congrega especialistas de uma mesma área de conhecimento ou de áreas afins. Tal alteração foi proposta sob o argumento de que, devendo a universidade fundar-se na unidade do ensino e da pesquisa, era necessário desenvolver a pesquisa reunindo e conjugando os esforços dos professores preocupados com a mesma área de conhecimento. O curso, por sua vez, é definido pelo currículo, entendido na prática como um elenco de disciplinas distribuídas, via de regra, em três modalidades: obrigatórias, optativas e eletivas. É de se notar que as disciplinas que figuram nos currículos dos cursos são tomadas pelos departamentos, já que as disciplinas relativas a determinada área de conhecimento, integra o departamento que reúne os especialistas naquela área de conhecimento.

O objetivo da Reforma, ao acentuar o binômio ensino-pesquisa afirmando ser o ensino superior indissociável da pesquisa como preconizado pela Lei 5540/68, em seu artigo 2.º, era inverter a tendência tradicional, isto é, deslocar o eixo do ensino para a pesquisa, convertendo a pesquisa na atividade nuclear da escola superior, de tal modo que o ensino dela decorresse. “O ensino superior indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado” (Lei 5540/68, art.

2.º). Na prática, o resultado foi, por um lado, a não implementação da pesquisa como atividade nuclear do ensino superior (já que esta praticamente inexiste nos institutos isolados e sequer é predominante nas universidades) e, por outro lado, o empobrecimento do ensino. Ou seja, a lei proclama que o ensino é indissociável da pesquisa, mas institui uma estrutura que separa o ensino da pesquisa. Sobre esse debate Saviani (1984) enfatiza que

> a unidade entre ensino e pesquisa não significa identidade. Se na pesquisa os conteúdos se põem como fim e, de certo modo, podem ter uma justificação intrínseca, no ensino a razão de ser dos conteúdos é a sua assimilação pelos alunos; conteúdos não assimilados resultam inteiramente inúteis do ponto de vista do processo de ensino. Segue-se, pois, que é importante levar em conta a especificidade de cada curso. Assim, por exemplo, não é a mesma coisa lecionar Introdução à Filosofia para alunos do curso de Filosofia e de História. A seleção dos conteúdos, sua ordenação, sequência e ênfase adquirem conotações próprias em cada caso. Tal especificidade foi inteiramente diluída no regime de matrícula por disciplina (SAVIANI, 1984, p. 94).

A separação entre ensino e pesquisa deu-se pela separação entre departamento e colegiado de curso. O colegiado de curso administra o ensino e o departamento administra o saber. Na situação anterior, departamento e curso eram idênticos. A nova estrutura instituiu também a matrícula por disciplina ligada à departamentalização, visando a redução de custos.

> Consequentemente, se na estrutura anterior o professor trabalhava com turmas de 10, 20 ou 30

> alunos cada uma, na nova estrutura ele passa a trabalhar com turmas de 100, 150 ou 200 alunos. Ora, do ponto de vista qualitativo, não é a mesma coisa lecionar para turmas de 20 ou de 150 alunos. E também não é a mesma coisa lecionar para um grupo heterogêneo de alunos de diferentes cursos ou para um grupo homogêneo. Com efeito, sabe-se que o lugar e o peso de uma disciplina como introdução à filosofia são diversos conforme se trate de cursos diferentes entre si como geografia, pedagogia, filosofia, ciências sociais, história, psicologia, letras, serviço social etc (SAVIANI, 2003, p. 124).

Na prática, os departamentos passaram a controlar os cursos, o curso deixa de ser a referência básica, o departamento passa ser a referência fundamental, uma vez que todos os docentes devem ser departamentalizado, no que se refere aos discentes esses devem vincular-se às disciplinas, não necessariamente ministradas pelos professores de seu curso.

Em suma, segundo Saviani (1984), por meio da departamentalização e da matrícula por disciplina o regime de créditos, generalizou no ensino superior a sistemática do curso parcelado. Foi, com efeito, a tentativa de transpor para a universidade o parcelamento do trabalho introduzido nas empresas. Perpetuou-se, no ensino, a separação entre meios e objetivos; entre conteúdos curriculares e sua finalidade educativa; entre as formas de transmissão do saber e as formas de produção e sistematização do saber; entre o pedagógico e científico. Teoricamente, os meios, os conteúdos, as formas de produção e sistematização do saber, o aspecto científico, ficaram sob a jurisdição do departamento, enquanto os objetivos, as finalidades, as formas de transmissão do saber, o aspecto pedagógico, foram direcionados à coordenação de curso. Paradoxalmente, acentuou-se o divórcio entre ensino e a

pesquisa no momento mesmo em que a reforma se propunha a realizar a sua unidade

> Na prática, a dependência da coordenação de curso em relação ao departamento, esvaziado este de preocupações pedagógicas, significou, em termos da estrutura do ensino, a subordinação dos fins aos meios. Tal consequência – é bom lembrar – está em perfeita consonância com a concepção que orientou a reforma universitária, através dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. Na raiz das distorções acima apontadas está a preocupação com a racionalização dos custos. Tanto a departamentalização como a matrícula por disciplina/regime de créditos tinham por principal objetivo a redução de custos. Assim, através da departamentalização evitava-se vários professores de Introdução à Filosofia; pela matrícula por disciplina tornou-se possível oferecer apenas uma disciplina Introdução à Filosofia para alunos de diferentes cursos tais como Filosofia, História, Pedagogia e Psicologia. Com isso, em lugar de quatro turmas de cerca de 15 a 20 anos cada, era possível programar apenas uma de sessenta a oitenta alunos (SAVIANI, 1984, p. 90-91).

Em termos organizacionais é mister superar a separação entre curso e departamento. Com efeito, não é apenas a pesquisa que deve alimentar o ensino. Também este deve alimentar a pesquisa fornecendo-lhes temas e problemas de investigação, aferindo a adequação e relevância social dos resultados da pesquisa e, sobretudo, difundindo os produtos da pesquisa de modo que, pela mediação de sua assimilação por parte dos alunos seja revertido à sociedade o saber que dela se origina e que a universidade elabora e sistematiza. Além do mais, cumpre não esquecer que é o ensino que

fornece os próprios quadros de pesquisadores (SAVIANI, 1984, p. 93-94).

Para garantir um mínimo de continuidade e homogeneidade, cumpre superar as distorções decorrentes do regime de matrícula por disciplina. Tal regime deveria vigorar apenas no caso das disciplinas optativas, o núcleo das disciplinas específicas de cada curso deveria ser oferecido em blocos anuais, recuperando-se em termos novos os aspectos positivos do regime seriado. Pedagogicamente, porém, as medidas acima referidas são criticadas, pois acarretaram a fragmentação do trabalho educativo gerando tal grau de dispersão, descontinuidade e heterogeneidade que inviabiliza a eficácia do ensino.

Após a Constituição de 1988, no processo de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), fazia parte do projeto original da lei o título "Do Sistema Nacional de Educação", que, no entanto, acabou sendo substituído por "Da Organização da Educação Nacional", expressando a resistência que a ideia de um sistema nacional de educação provocava no grupo conservador, majoritário no parlamento brasileiro. Assim, a nova LDB é promulgada em 20 de dezembro de 1996 sem sinalizar claramente a direção da implantação do nosso Sistema Nacional de Educação, o que gerou um déficit histórico imenso e secular.

Saviani (2003, p. 112) ressalta que a maioria dos países da Europa e também alguns da América Latina (Argentina, Uruguai, Chile) no final do século XIX já estavam organizando seus sistemas nacionais de ensino e, em consequência, universalizando a escola básica, o que lhes permitiu tornar praticamente desprezíveis suas taxas de analfabetismo. O enorme déficit histórico apontado é um indicador eloquente da precariedade de nossa situação educacional, que se põe como um desafio, no duplo sentido indicado, para a pedagogia histórico-crítica. Com efeito, ele incide numa questão séria, que é a dos recursos para a educação, isto é, o orçamento que

é o pressuposto das condições materiais da organização do ensino (SAVIANI, 2003, p. 112).

Acerca da definição de ensino, Saviani (1984), ao contrariar a Escola Nova defende o ensino enquanto transmissão e difusão de conhecimentos constituinte da função primordial da universidade a serviço do desenvolvimento nacional e regional. Não se trata de difundir conhecimentos fragmentados e descontextualizados, um ensino rarefeito, aligeirado, ao contrário, para se conduzir "uma multidão de homens a pensar coerentemente, é necessário difundir criticamente verdades já descobertas", é necessário em suma, elevar as camadas populares do nível do senso comum à consciência filosófica. Assim, para Saviani (1984, p. 35) passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada.

Destarte, a concepção de educação é entendida enquanto um instrumento de luta, uma vez que se luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita constituir um novo bloco histórico, o que somente será possível com a elevação do nível cultural das massas.

> A forma de inserção da educação na luta hegemônica configura dois momentos simultâneos e organicamente articulados entre si: um momento negativo que consiste na crítica da concepção dominante; um momento positivo que significa: trabalhar o senso comum de modo a extrair o seu núcleo válido (o bom senso) e dar-lhe expressão elaborada com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares (SAVIANI, 1983, p. 36).

Logo, a difusão crítica dos conhecimentos às camadas populares se faz indispensável para que possa emergir do bloco histórico a nova sociedade que em seu bojo contraditoriamente se engendra, ou seja, uma concepção educacional alternativa implica em uma proposta que articule a universidade aos movimentos sociais, populares e da periferia. Pois, a universidade é enquanto instituição educativa tem como tarefa específica cuidar da problemática educacional, da difusão de conhecimentos, da formação de profissionais e da instrução da população.

Por fim, cabe o questionamento do uso em período eleitoral da educação como panaceia remediadora de todos os males da sociedade, nesse discurso a educação que é uma dimensão socialmente determinada, passa a ser veiculada como determinante das relações sociais, sendo capaz, em consequência, de modificá-las pela força de seu intrínseco poder. No entanto, sabemos que para resolver tais questões é necessário alterar as próprias relações sociais que as determinam, somente assim, será possível resolver os graves problemas educacionais que afligem os educadores e toda a população brasileira. Para tanto, é necessário retomar a perspectiva crítica que se empenha em explicar as relações entre educação e seus condicionantes sociais, evidenciando a determinação recíproca entre educação e sociedade.

CAPÍTULO 2

Ensino Superior, Relações Internacionais e Amazônia

ENSINO SUPERIOR, RELAÇÕES INTERNACIONAIS E AMAZÔNIA

A trajetória do ensino superior no mundo deve ser entendida vinculada às relações econômicas, políticas e sociais vivenciadas em cada período histórico, com suas continuidades e alterações de percursos frentes às contingências da realidade. A instituição social atualmente intitulada: universidade, surgiu como uma instituição de criação e construção de conhecimentos que respondessem às necessidades e exigências das sociedades medievais, tendo como responsabilidade a formação cultural das elites do medievo.

Anísio Teixeira (1964, p. 28) define universidade como a "reunião de adultos já avançados na experiência intelectual e profissional com jovens à busca de sua formação [...] e, ao mesmo tempo, é a instituição devotada à guarda e ao cuidado da cultura humana". Evidenciam-se assim, os principais objetivos da universidade: os mestres com maior experiência devem formar os jovens, prepará-los para o desenvolvimento e o exercício de suas habilidades; simultaneamente a universidade deve cultivar a cultura, visando a democratização do acúmulo intelectual produzido pela sociedade nas diversas áreas de saber. Por conseguinte, expressa o ensino e a pesquisa como seus primeiros pilares constitutivos, esses ao decorrer da história, tem sua ênfase intercaladas e alteradas, enquanto o terceiro pilar, a extensão, tem uma história mais recente, a partir de 1918 por meio da Reforma Universitária de Córdoba, na Argentina.

O surgimento das universidades pode ser contextualizado, dentre outros fatores, a partir do declínio das escolas-catedrais controladas fundamentalmente pelo sistema *licentia docenti* que legitimava a Igreja como detentora do direito exclusivo da criação e gestão das escolas. De acordo com Charle e Verger (1996), pode-se

atribuir a este declínio a fatores como "expansão do ocidente, reconfigurações econômicas, necessidades profissionais decorrentes do desenvolvimento urbano e, principalmente, a carência de sujeitos capacitados e letrados para administrar o processo educacional", que como sabemos por muito tempo pertenceu exclusivamente aos religiosos. Outrossim, a respeito das origens da universidade enquanto instituição Verger (2001) afirma:

> O surgimento das primeiras universidades, na virada dos séculos XII e XIII, é um momento capital da história cultural do ocidente medieval. Pode-se compreender que ela comportou, em relação à época precedente, elementos de continuidade e elementos de ruptura. Os primeiros devem ser buscados na localização urbana, no conteúdo dos ensinamentos, no papel social atribuído aos homens de saber. Os elementos de ruptura foram inicialmente de ordem institucional. [Pois], este sistema era, no domínio das instituições educativas, totalmente novo e original, o agrupamento dos mestres e/ou dos estudantes em comunidades autônomas reconhecidas e protegidas pelas mais altas autoridades leigas e religiosas daquele tempo, o que permitiu progressos consideráveis no domínio dos métodos de trabalho intelectual e da difusão dos conhecimentos, [além de] uma inserção muito mais eficiente das pessoas de saber na sociedade da época (VERGER, 2001, p. 189-190).

Desta feita, Verger (2001) nos traz uma importante contribuição ao delimitar temporalmente o início das universidades "na virada dos séculos XII e XIII", além de afirmar a importância daquele momento histórico, na medida em que o nascedouro da universidade conservou alguns elementos e rompeu com outros. Dentre os elementos de continuidade ressalta-se a localização das

universidades nos centros urbanos, a partir da organização do trabalho sob a forma de corporação de ofício e o surgimento de ordens religiosas essencialmente citadinas, a exemplo dos dominicanos e franciscanos. Quanto aos elementos de ruptura relaciona-se ao papel social que os denominados "homens de saberes" passaram a desempenhar no seio da comunidade, ora a serviço do papa, ora a serviço do rei, ressalta ainda que a novidade da criação da universidade proporcionou maior autonomia com relação à comunidade local, permitindo-lhes uma liberdade de atuação cultural, científica e política, condições indispensáveis para o desenvolvimento do pensamento, pois, até aquele momento a Igreja Católica detinha a hegemonia do conhecimento, com o surgimento das universidades e de um novo intelectual modifica-se essa realidade, colocando na ordem do dia a importância dos saberes científicos.

As universidades medievais podem ser reconhecidas como escolásticas, ou seja, uma forma de pensamento e de aprendizagem com origem nas escolas monásticas cristãs que conciliavam a fé com o pensamento racional da filosofia grega. De acordo com Oliveira (2007) na Idade Média o cristianismo sempre desenvolveu e impulsionou o desenvolvimento acadêmico. No entanto, a universidade tornou-se um *locus* novo, pois seu princípio não é mais o ensino no qual a religião é o seu fim, mas, o saber. "O saber deixa de ser um dom, uma graça divina, como era considerado até então e torna-se uma atividade humana em que, quem possuísse intelecto racional poderia desempenhar, ou seja, qualquer ser humano" (OLIVEIRA, 2007, p. 124-125). Destarte, o conhecimento, o ensino e o saber adquirem uma dimensão nova e essa é a grande inovação societária que ocorreu com o surgimento da universidade.

O tema do pioneirismo das universidades, ainda gera controvérsias, porém na concepção moderna, a universidade surge na Idade Média e na Europa, a Universidade de Bolonha, criada em

1088, é considerada a universidade mais antiga do mundo ocidental, dentre as mais antigas encontram-se ainda a Universidade de Oxford, fundada em 1214 e a Universidade de Paris, criada em 1215. Porém, ao considerarmos a cultura oriental, a Universidade de Al-Azhar, localizada na atual capital do Egito, Cairo, pode ser considerada a mais antiga do mundo, "criada em 998 a pedido do vizir Yaqub para que o califa Aziz ministrasse instrução e alimentação a 36 estudantes da mesquita. Focada na Teologia e visando resolver os problemas entre a fé e a ciência, a instituição cresceu e atraiu mestres e alunos de todo o mundo muçulmano" (VICHESSI; LEVISCHI, 2008, p. 1).

As condições sócio-históricas da origem da universidade são aprofundadas por Oliveira (2007) que além de referenciar os acontecimentos do renascimento das cidades, o desenvolvimento das corporações de ofícios e o florescimento do comércio. Também cita dois fatos históricos que se destacam: o primeiro diz respeito ao conflito político entre os poderes laico e eclesiástico e o segundo liga-se à disseminação do pensamento aristotélico no Ocidente. "A disputa pelo poder entre a realeza e o papado, que reivindicavam o governo da sociedade, influenciou sobremaneira o surgimento das universidades, ao longo da Idade Média a universidade esteve ora sob a chancela do poder laico, ora do papado" (OLIVEIRA, 2007, p. 114). Ainda segundo a autora a introdução e a difusão das obras de Aristóteles provocaram um grande debate no seio da universidade entre os intelectuais do século XIII:

> Existiam três grandes correntes teóricas. A primeira refutava o pensamento aristotélico e lutava pela conservação da concepção agostiniana. A segunda pregava o abandono dos escritos sagrados e o alinhamento radical com o pensamento do filósofo. Finalmente, a terceira mesclava essas duas fontes do conhecimento, procurando unir o pensamento de Aristóteles com os escritos sagrados. Esse debate foi

> intenso e marcou, de maneira indelével, a trajetória intelectual de quase todo o século XIII e as primeiras décadas do XIV (OLIVEIRA, 2007, p. 121).

Esta discussão influenciou não apenas essa época, mas traçou o caminho teórico da modernidade, pois de acordo com Oliveira (2007) foi o empirismo aristotélico que dominou os saberes da modernidade. A ideia de uma totalidade do conhecimento diluiu-se nas diferentes verdades dos saberes, essa radicalidade no pensamento teórico definiu, inquestionavelmente, os caminhos sociais, políticos e econômicos das nações que se formaram no final do feudalismo, bem como as colônias do novo mundo. Em Paris, prevaleceu o debate teórico entre as tendências agostinianas e aristotélicas e, portanto, o debate entre teologia e filosofia. Em Oxford, onde as ideais franciscanas (agostinianas) prevaleceram, houve o predomínio do estudo da natureza da investigação das coisas lógicas e matemáticas, em suma, do pensamento empírico.

> Essas características marcaram o futuro da sociedade ocidental como um todo, enquanto na Inglaterra assistimos a difusão de um pensamento pragmático e objetivo (e isso aparece explícito na história desta nação, nos nomes que se destacaram nas ciências da natureza e na objetividade da língua), na França, a permanência do pensamento filosófico propiciou o surgimento do Iluminismo. Nessa nação aconteceu a Revolução Francesa (1789-1799), expressão de um dos maiores embates históricos, inclusive no campo das ideias, com a luta das ideias iluministas contra as feudais (OLIVEIRA, 2007, p. 122).

Ao longo dos séculos, as universidades medievais foram perdendo sua hegemonia rendendo-se às novas exigências do

pensamento científico. Apesar de caminhos diversos entre as nações a cultura europeia elaborou um grande trabalho de unificação intelectual do pensamento. Porém, a universidade, que chega a seu ápice no século XIV, torna-se uma das forças conservadoras do mundo, pois não aceitara completamente nem o Renascimento nem a Reforma, "era então a velha universidade medieval defendendo-se completamente dessas forças exteriores que se encaminhavam para transformá-la" (TEIXEIRA, 1968, p. 21).

A partir do século XV, de acordo com Paula (2009) com a emergência dos Estados nacionais, a universidade passou a ser controlada pelo poder do Estado. A Reforma Protestante cinde a dinâmica da instituição, rompendo com o monopólio da Igreja, mas a reação da Contrarreforma teve uma forte influência, sobretudo na Península Ibérica e em suas colônias.

Ao decorrer do movimento renascentista (meados do século XIV e o fim do século XVI), a universidade reconfigura-se adquirindo novas características, tais como criação de novos cursos e metodologias, com a valorização da profissionalização, da ciência e da pesquisa no âmbito acadêmico. Inicialmente estas instituições eram responsáveis pela formação, produção cultural e científica das elites europeias na Idade Média, posteriormente ficaram responsáveis também pela formação qualificada da mão de obra para atender às novas demandas do sistema capitalista.

O modelo escolástico se enfraqueceu e, gradualmente, começava a ser alterado, gestando uma mudança na educação. Segundo Trindade (2000), a introdução da ciência nas universidades ocorreu no período renascentista, configurando-se um importante momento para o desenvolvimento destas instituições. Neste contexto, constituiu-se os Estados nacionais e sua expansão comercial e marítima, alterando assim, algumas características da universidade medieval, que começou a abarcar as ciências e o

humanismo que legitimou o ser humano como centro das discussões filosóficas.

Segundo Paula (2009) no final do século XVIII, a universidade iluminista foi sacudida pela Revolução de 1789, antiuniversitária por excelência, pois condenou a instituição universitária como sendo um aparato do Antigo Regime, colocando em seu lugar escolas profissionais de ensino superior. Da França e da Prússia emergiram, no início do século XIX, as primeiras universidades modernas e laicas: a napoleônica, para formar quadros para o Estado, e a de Berlim, com ênfase na integração ensino-pesquisa e na busca da autonomia intelectual diante do Estado e da Igreja. Ao decorrer de sua história, a universidade "após atingir o seu ápice na Idade Média e, depois, entrar em completa decadência, chegando a ser até fechada, vem, em virtude das próprias transformações sociais, a renascer na Alemanha" (TEIXEIRA, 1968, p. 22).

Com as descobertas científicas em vários campos do saber, a partir do século XVII, e o iluminismo, do século XVIII, a valorização da razão, do espírito crítico, da liberdade e da tolerância religiosa, a universidade começa a institucionalizar a ciência. Outras universidades surgiram ao longo dos séculos, mas foi a fundação da Universidade de Berlim, em 1810, projeto concebido por Humboldt, que se tornou referencial de uma universidade moderna, mesmo tendo curta existência. Os princípios defendidos por Humboldt, como a formação por meio da pesquisa, a unidade entre o ensino-pesquisa, a interdisciplinaridade e a autonomia os diferenciavam de outras universidades.

> O renascimento da universidade, no sentido literal da palavra, a nova criação da universidade, é feita por Humboldt, no início do século XIX, em Berlim. A Universidade de Berlim representa realmente os

> primórdios da nossa universidade contemporânea. É na Alemanha, com efeito, que se opera a grande renovação da universidade, voltando a ser o centro de busca da verdade, da investigação e da pesquisa; não o comentário sobre a verdade ou conhecimento existente, não a exegese, interpretação e a consolidação desse conhecimento, mas a criação de um conhecimento novo (TEIXEIRA, 1968, p. 21).

Humboldt esteve à frente do Departamento de Ensino do Ministério do Interior da Prússia por apenas dois anos (1809–1810) e, nesse período, apresentou o projeto de reforma das escolas e universidades, tornando acessível à formação cultural, não só para o povo alemão, mas para a humanidade. As reformas pedagógicas empreendidas no Estado prussiano tornaram Humboldt o representante de uma mudança, as reformulações repercutiram sobre a função social do professor e do ser humano de ciência em geral, enquanto educadores da humanidade.

Foi desta maneira que o modelo padrão teológico-jurídico-filosófico foi substituído progressivamente para o regime estatal, iniciando-se então uma nova reformulação de universidade para além das faculdades profissionais de Napoleão Bonaparte, assim, surge com Humboldt em 1810 a universidade de pesquisa.

O modelo napoleônico vigente na França fundamentou-se nas contribuições de Descartes, estruturando um sistema de ensino superior fragmentado e cartesiano onde o processo de disciplinaridade representava um eixo central nas instituições de ensino, essa concepção de organização legitimou a autonomia de faculdades isoladas responsáveis pela integração das profissões com o processo educacional, agregando metodologias e regimes lineares de formação. Enquanto no modelo alemão de universidade humboldtiana, preconizava-se uma indissociabilidade entre pesquisa, ensino e formação, valorizando o processo de autonomia

da produção do conhecimento perante a Igreja e o Estado, preocupando-se ainda com a formação integral e humanista, evitando assim, limitar-se à formação para o mercado de trabalho.

Tais perspectivas de ensino superior representaram a mudança da universidade clássica para a universidade moderna, agregando o papel da profissionalização e da pesquisa como pilares desta nova geração. Dentre as novas características destaca-se: o abandono do latim no processo formativo pedagógico, novas metodologias, a certificação profissional através do diploma e a ciência como objeto de estudo essencial.

Durante muitas décadas, este novo modelo de universidade moderna, francesa e alemã, ultrapassou as barreiras continentais, influenciando diversos países em seus processos educacionais. Segundo Trindade (2000, p. 124) "A concepção napoleônica de faculdades profissionais isoladas influenciou a educação superior brasileira desde o século XIX, mesmo sem estarem integradas numa estrutura universitária". Porém, a universidade de Humboldt, a Universidade de Berlim, a qual serviu de verdadeiro modelo às universidades do mundo, não se refletiu no Brasil. "Na América Latina, o ensino superior da América hispânica fez-se, desde o princípio, em universidades concebidas e fundadas pelo modelo espanhol, enquanto no Brasil, quando veio a ser criado o ensino superior, no século XIX, o modelo foi o de escolas profissionais isoladas" (TEIXEIRA, 1968, p. 27).

Passemos agora a aprofundar a discussão sobre ensino superior no Brasil, desde sua origem à contemporaneidade. No Brasil houve a influência da educação jesuítica, na qual, compreendia um currículo fundamentalmente por meio dos cursos profissionais de Teologia e do preparo dos membros da ordem, repetindo inteiramente a universidade medieval. De maneira que nos primeiros séculos, "apesar de não ter tido universidade no território da Colônia, contou com a de Coimbra, que era uma universidade

tipicamente medieval, dirigida pelos jesuítas, e teve também o colégio dos jesuítas no Brasil, que reproduzia o *trivium* e o *quadrivium* da cultura existente à época" (TEIXEIRA, 1968, p. 22).

Teixeira (1964) assevera que a universidade brasileira, nunca foi propriamente humanística nem de pesquisa científica, mas simplesmente profissional, à maneira de algumas universidades mais antigas. "As nossas politécnicas imitavam não Manchester, mas Paris. Na realidade, nem influência inglesa, nem influência americana, mas francesa, e certos lampejos germânicos são as forças mais visíveis. No fundo, o substrato português e talvez ibérico" (TEIXEIRA, 1964, p. 34).

> Embora a Metrópole não tenha permitido a universidade no território da Colônia, abriu-nos as portas para a Universidade de Coimbra para melhor forçar nossa lealdade à Coroa Portuguesa. Os estudantes brasileiros em Coimbra chegaram a 2.500, entre o ano de 1550 e a transmigração da Família Real [1808]. Foram eles que vieram a constituir a elite com que, no século XIX, enfrentamos o problema da independência. A educação era para a elite de tipo aristocrático. O colégio dos jesuítas na Bahia chegou, mediante solicitações repetidas, a graduar bacharéis. Seus alunos graduados eram recebidos na Universidade de Coimbra para o último ano do Colégio de Artes, reconhecidos os três primeiros feitos na Bahia (TEIXEIRA, 1968, p. 22).

Destarte, foi da Universidade de Coimbra que o Brasil recebeu influências, na época da colônia e do império, pois era lá que a elite brasileira, egressa do Colégio dos Jesuítas, completava os seus estudos, tendo em vista o bloqueio imposto por Portugal para o desenvolvimento do ensino superior no Brasil, de modo a manter a

colônia incapaz de cultivar de forma independente, as ciências, as letras e as artes.

Para ingressar na Universidade de Coimbra os estudantes brasileiros tinham que realizar os exames de "equivalência", somente em 1689, esses exames foram extintos para os brasileiros graduados em Filosofia que pretendiam ingressar nos cursos de Direito, Cânones, Medicina e Teologia na Universidade de Coimbra. Assim, no contexto brasileiro, a origem da universidade foi influenciada pela concepção profissionalizante da elite composta por portugueses oriundos da Corte que residiam no Brasil.

Entretanto, embora as raízes educacionais se iniciassem com os jesuítas, ainda que de forma elitista e excludente, sua busca pela implantação de uma educação superior não foi adiante, mediante negativa da Coroa. Foi somente com a chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil, que a educação superior no país teve maior formulação, ainda que de forma incipiente. Assim, segundo Morosini (2011), em 1808:

> É concedido o título do primeiro professor do ensino superior brasileiro, e são estabelecidas as determinações para o desempenho dessa função. Nas *Instruções para a lente de cirurgia*, que se constitui no Primeiro Estatuto de Ensino Superior Brasileiro, o curso [médico da Bahia] deveria ter a duração de quatro anos, desenvolvidos por aulas teóricas, em salas do Hospital Militar, e por aulas práticas duas vezes por semana, em uma das enfermarias, ao fim do qual seria concedido um certificado ao participante. Eram habilitados a frequentar os alunos que tivessem conhecimento de língua francesa, pagando seis mil e quatrocentos réis ao seu professor (MOROSINI, 2011, p. 307).

Neste período, "as cátedras inicialmente eram o cerne do ensino superior e à medida que se aglutinavam deram origem aos cursos superiores" (MOROSINI, 2011, p. 307). Tratava de cursos isolados constituindo-se como estritamente profissionalizante, e não de universidades propriamente ditas, tais ações representavam não a necessidade da população, mas as exigências da Corte Portuguesa. Para Fávero (2006a, p. 04) "todos os esforços de criação de universidades, nos períodos colonial e monárquico, foram malogrados, o que denota uma política de controle por parte da metrópole de qualquer iniciativa que vislumbre sinais de independência cultural e política da Colônia". Portanto, Dom João, no Brasil, a partir de 1808, em vez de universidades, criou instituições isoladas de ensino superior para a formação de profissionais, permanecendo a cultura escolástica vinda da Universidade de Coimbra durante o Século XIX. Em termos quantitativos desde 1808 com a transmigração da corte portuguesa para o Brasil até a proclamação da República em 1890, "eram, pois, 14 as escolas superiores do começo da República" (TEIXEIRA, 1968, p. 36).

Segundo Fávero (2006b), a história da universidade no contexto brasileiro enfrentou resistências tanto de Portugal, devido seu processo de colonização, como também da elite dominante local, que achava mais adequado realizar os estudos superiores na Europa, quanto ao Brasil cabia uma educação mais profissional e utilitária. Constatação também enfatizada por Anísio Teixeira:

> Havia no Brasil, na classe governante brasileira, uma ideia de que a sociedade que se estava construindo seria uma sociedade utilitária, uma sociedade de serviços úteis, uma sociedade de trabalho e, como tal, não ganharia muito em receber os ornamentos e as riquezas da velha educação universitária. Assim, o Brasil conservava a posição de defender uma

> educação superior de tipo pragmática e restrita às profissões (TEIXEIRA, 1968, p. 23-24).

O período do império caracterizou-se pela roupagem aristocrática da educação superior, que estava dirigida não à população em geral, mas àqueles ligados à Corte, à Aristocracia, ou seja, o ensino superior manteve-se o mesmo no Brasil. A criação das Escolas Superiores vinha da necessidade de aparelhar o Estado, formando jovens oriundos das classes dominantes, sob uma perspectiva nacional-imperial. A certificação era o trampolim para a integração destas pessoas nos cargos públicos e nas carreiras políticas.

A institucionalização da universidade no Brasil inicia-se somente no século XX. De acordo com Brito (2011, p. 27) em decorrência do "ciclo da borracha", o Estado do Amazonas experimentou notável desenvolvimento econômico e financeiro possibilitando a sua inserção na economia internacional, a autora destaca o pioneirismo da Escola Universitária Livre de Manaós, atualmente Universidade Federal do Amazonas (UFAM), enquanto primeira instituição universitária do país:

> No Estado do Amazonas, o ensino superior se destaca como a primeira experiência universitária brasileira através da transformação da Escola Livre de Instrução Militar do Amazonas, ciada a 16 de novembro de 1908, em Escola Universitária Livre de Manaós, em 17 de janeiro de 7909, tendo à frente um grupo de idealistas capitaneado pelo visionário Tenente-Coronel Joaquim Eulálio Gomes da Silva Chaves. O dia 17 de janeiro de 1909 representa para o ensino superior do país, e para o Estado do Amazonas, um marco memorável. Nasce neste dia, na cidade de

> Manaus, a primeira universidade brasileira! (BRITO, 2011, p. 31).

Ainda que Anísio Teixeira (1968, p. 24) situe somente em 1920 as primeiras experiências do ensino universitário, em suas palavras: "A universidade, pois, criada no Brasil em 1920, é o primeiro arremedo de universidade que o País tem. Nós estávamos presos à tradição do ensino superior profissional utilitário, destinado a habilitar para o exercício de uma profissão".

> Daí o paradoxo: o Brasil somente conheceu ensino superior em escolas isoladas; não teve universidade; mas o espírito, o estilo, a atmosfera, a missão de universidade, com os seus característicos passados e presentes, teve-a integralmente. Só lhe faltou a ciência, que só recentemente foi introduzida. Mas a introdução da ciência na universidade deu-se, em todo o mundo, na segunda metade do século XIX. Pode-se dizer que só na Alemanha se iniciou no princípio do século XIX, quando aquele país lançou a ideia de que universidade era pesquisa. Essa pesquisa era realizada tanto no campo de humanidades, como no campo das ciências físicas e naturais (TEIXEIRA, 1968, p. 25).

A partir de uma retrospectiva, Morosini (2011) salienta que o período compreendido entre o final do século XIX até 1930 é movido por “reformas consecutivas e desconexas”, com orientação dada a partir da herança jesuítica, o que na prática significava que a escola brasileira era de conteúdo intelectualista e alienada da realidade. Em 1931 se criou, por meio de Decreto presidencial, a primeira diretriz geral para o ensino superior, o Estatuto das Universidades Brasileiras, que consagrou o princípio da organização

das universidades a partir da reunião de faculdades isoladas. Outro marco importante em 1934 ocorreu a criação da Universidade de São Paulo (USP), tornando-se oficialmente a primeira universidade brasileira a atender às normas estabelecidas pelo Estatuto das Universidades.

É desta forma que Paim (1981), afirma que é no começo do século XX, após infrutíferas tentativas que surge a universidade no Brasil. A princípio, a universidade brasileira era caracterizada pela integração dos institutos que eram compostos por faculdades profissionais, influenciados diretamente pela Escola de Cirurgia da Bahia, fundada em 1808, por D. João VI.

Almeida Filho (2007, p. 219) corrobora com essa análise "esse intento de universidade surgiu apenas na década de 30, idealizada principalmente por Anísio Teixeira", esse pensador elaborou um avançado modelo pedagógico objetivando atualizar o sistema educacional brasileiro". Contudo, por questões políticas esta reformulação foi interrompida inicialmente em decorrência da influência do presidente Getúlio Vargas, que não tinha interesse em abandonar o regime educacional conservador. Anísio Teixeira chegou a ser exonerado do seu cargo de Secretário de Educação do governo do Rio de Janeiro, refugiando-se na Bahia.

Em 1960 o educador brasileiro retorna ao cenário educacional, a convite do então presidente Juscelino Kubitschek e em parceria com Darcy Ribeiro, auxiliou na fundação da Universidade de Brasília (UnB), que contemplava um modelo pedagógico composto por três ideias: "consubstancia a função formadora e de cultura básica; a função de preparo do especialista, o curso pós-graduado e a pesquisa; e a ideia de serviço e integração na sociedade brasileira e nos seus problemas" (TEIXEIRA, 1964, p. 35).

> A ideia da universidade humanista e de formação clássica não chegou a se concretizar entre nós, as faculdades de filosofia, no seu pensamento original de faculdade para integração de toda a universidade, não lograram êxito. A ideia de universidade moderna organizada para a pesquisa, integrada no presente e voltada para o futuro, apenas começa agora a medrar. A universidade de serviço, devotada aos problemas práticos de sua sociedade e à educação, somente na Universidade de Brasília deu os primeiros vagidos. A ideia da multiversidade ligada à indústria, à defesa e ao desenvolvimento nacional ainda está para ser sentida e compreendida (TEIXEIRA, 1964, p. 35).

Darcy Ribeiro, em sua obra *A Universidade Necessária* cita a experiência da UnB da seguinte forma: "capacitada para o completo domínio do saber moderno, para o exercício da função de órgão central de renovação da universidade brasileira e para o desempenho do papel de agência de assessoramento governamental, na luta pelo desenvolvimento autônomo do país" (RIBEIRO, 1991. p. 132-133).

Com Anísio Teixeira chega ao Brasil o modelo de universidade de pesquisa científico- tecnológica que teve duração de apenas quatro anos (1961-1965), pois o governo federal demitiu todos os professores da Universidade de Brasília (UnB), destruindo o projeto, como dizia Darcy Ribeiro, "mais ambicioso da intelectualidade brasileira" (RIBEIRO, 1991, p. 133). Em 1964, após o golpe militar, Anísio Teixeira foi exonerado do cargo de Reitor em exercício da Universidade de Brasília (UnB) e aposentado compulsoriamente das funções ocupadas no Ministério da Educação (MEC), devido à defesa de suas ideias como educador e homem público, novamente por questões políticas, porém agora devido à ditadura militar, a Universidade Nova alicerçada no modelo de ciclos, foi desarticulada e remodelada para uma estrutura antiquada

e defasada de educação, substanciada pela reforma universitária de 1968.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1961, as universidades obtiveram um pouco mais de autonomia, tanto didática e disciplinar quanto administrativa e financeira. No entanto, a ditadura militar foi responsável pelo processo de precarização material e cultural da universidade, na medida em que desarticulou os docentes e discentes reduzindo a autonomia destes atores no cenário universitário. Outras medidas outorgadas pela ditadura foram a cassação e/ou redução salarial dos professores que se manifestaram contra o sistema autoritário, a exclusão de disciplinas que favoreciam a construção de um pensamento crítico, além dos desvios de recursos destinados à educação.

Lemos (2007, p. 74) destaca que o autoritarismo desse período marcou profundamente toda a sociedade brasileira e produziu graves distorções na natureza própria da universidade: "O ato institucional número 5 e o decreto-lei número 477, ao afastar compulsoriamente inúmeros docentes, discentes e funcionários e promover a reforma universitária comprometeram decisivamente a qualidade do fazer acadêmico". Consequentemente, o Brasil permaneceu com o modelo de universidade arcaico e desatualizado, com pilares pedagógicos e metodológicos controlados pelo governo ditatorial da era militar.

De acordo com Lima (2019) com o desenvolvimento do capitalismo em nosso país, a expansão do acesso à educação passou a ser uma exigência do próprio capital, seja de qualificação da força de trabalho para o atendimento das alterações produtivas, seja para difusão da concepção de mundo burguesa sob a imagem de uma política inclusiva. Esse processo foi historicamente confrontado pela pressão de professores e estudantes para a destruição da

monopolização do conhecimento pelas classes dominantes e pela democratização interna das universidades públicas.

> A expansão do acesso à educação superior realizada pelo regime militar ocorreu de forma combinada com o aumento significativo do setor privado na área educacional, atendendo às políticas dos organismos internacionais. Esses elementos políticos não foram superados sequer pelo processo instaurado na Assembleia Constituinte, pois a Constituição de 1988, com o seu caráter híbrido e ambíguo, manteve a privatização do público e a distribuição de verba pública para o setor privado – laico e confessional –, por meios diretos ou indiretos (LIMA, 2019, p. 15).

Nos anos 90, o modelo educacional brasileiro sofreu uma atualização influenciada pelo neoliberalismo, aprofundada nos governos dos presidentes Fernando Collor (1990-1992), Itamar Franco (1992-1995) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) que incentivaram o processo de privatização das instituições de ensino superior no país, rendendo-se às pressões internacionais controladas pelo interesse capitalista, seguindo o receituário neoliberal definido pelo Banco Mundial (BM), pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pela Organização Mundial do Comércio (OMC).

Segundo Lemos (2007, p. 81), o BM almejava a desarticulação da universidade rompendo com sua concepção primordial de produção do conhecimento de forma autônoma "atuando também como um balcão de negócios, para atender as necessidades das grandes indústrias que definiriam seu rumo, a partir de padrões de 'modernização' orientados pelos critérios de eficiência econômica". Logo, a expansão das instituições de ensino superior privadas no Brasil cresceu desenfreadamente chegando a totalizar 90% das instituições de ensino superior no país, transformando a

educação em um serviço mercadológico e não mais um dever do Estado e direito do cidadão.

Não por acaso, frente à conjuntura de mercantilização do ensino superior no Brasil e no mundo, os ministros da educação da Alemanha, França, Itália e Reino Unido em maio de 1998, reunidos em Paris, assinaram a Declaração de Sorbonne, contendo princípios para a criação de um Espaço Europeu de Educação Superior (EEES). Um ano depois, na Itália, vinte e nove Ministros da Educação assinaram a Declaração de Bolonha, que almejava "promover o sistema europeu de educação superior em todo o mundo, tornando-o fortemente competitivo face, sobretudo, aos Estados Unidos da América" (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p. 10). Em decorrência do acordo visando a integração dos sistemas universitários nacionais houve a padronização dos títulos universitários, currículos acadêmicos e diplomas em todos os países pertencentes à União Europeia.

Finalmente, no Brasil do século XXI, a disputa entre projetos antagônicos de educação e de universidade recrudesceu, expondo mais uma vez, as duas facetas indissociáveis do capitalismo, uma vez que para os trabalhadores, a educação é um direito conquistado por suas lutas históricas, já para o capital, a educação é um serviço a ser negociado.

Desta forma, Lima (2019) ao recuperar as análises de Florestan Fernandes afirma que a contrarrevolução burguesa no Brasil se estabeleceu de duas formas: a quente e a fria. A primeira expressa uma ação violenta e está associada ao regime burguês-militar e ao Estado autocrático burguês. A segunda está articulada com a existência de fases seguras e construtivas da contrarrevolução e demonstram a capacidade da burguesia brasileira de alargamento da participação política dos trabalhadores, sem colocar em risco a essência da exploração/ dominação capitalista o que foi elucidado

com a política de coalizão de classes que adquiriu um caráter específico no período de 2003 a 2016.

Os dados da educação superior nos governos petistas (2003-2016) identificam os movimentos de continuidades e novidades que esses governos realizaram com a dualidade educacional e a mercantilização da educação superior vigentes no regime burguês-militar ampliadas na década de 1990 (LIMA, 2019, p. 10). A burguesia brasileira combinou repressão com ampliação da participação política da classe trabalhadora, porém, uma ampliação nos limites de uma igualdade jurídica e política formal, que conviveu com as desigualdades socioeconômicas (LIMA, 2019, p. 17).

> Em 2006, final do primeiro governo Lula da Silva, 40% do Orçamento Geral da União foi gasto com o pagamento dos juros e amortizações da dívida pública, enquanto 1,96% foi alocado para a educação. Em 2010, final do segundo governo Lula da Silva, 44% do Orçamento Geral da União foram gastos com o pagamento dos juros e amortizações da dívida pública e 2,89% foram direcionados para o financiamento da educação (LIMA, 2019, p. 17).

Em 2007, é instituído o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI) do Ministério da Educação (MEC), dentre seus objetivos destacam-se a criação de estratégias para ampliação do acesso e permanência na universidade, a consolidação de políticas educacionais nacionais de expansão do ensino superior público, abarcando pelo menos 30% dos jovens com idade entre 18 e 24 anos até o final da década, e a atualização de "currículos e projetos acadêmicos visando flexibilizar e melhorar a qualidade da educação superior, bem como proporcionar aos estudantes formação multi e interdisciplinares,

humanista e o desenvolvimento do espírito crítico" (BRASIL, 2007, p. 09).

Outro pilar central do REUNI correspondia à construção de políticas que democratizassem o acesso ao ensino superior, uma vez que o perfil dos estudantes universitários das instituições públicas correspondia, em sua maioria, a sujeitos oriundos de escolas particulares e que se autodenominam brancos. Neste contexto, o programa propunha uma ampliação nas políticas de inclusão e assistência estudantil, aumento de cursos e vagas no turno noturno objetivando expandir o ingresso de alunos de classes populares na universidade.

Ressalta-se que, progressivamente, o REUNI foi implantado em todas as Universidades Federais, ultrapassando as inúmeras resistências peculiares de cada Estado, contendo diretrizes e metas globais e específicas para cada instituição. Muitos grupos de docentes e discentes manifestaram-se contra este programa, pois acreditavam que o mesmo ocasionaria uma desconfiguração da universidade pública interferindo na qualidade e excelência acadêmica, decorrentes da proporcionalidade inexata dos recursos financeiros investidos pelo programa.

No entanto, para além das aparências de democratização do ensino superior e sem pensar a sua qualidade, o ajuste fiscal permanente conduzido pelos governos petistas articulou-se à política de privatização da Educação Superior conduzida historicamente no país. Nesse sentido, Lima (2019, p. 17) nos informa que "no ano de 2010, último ano do governo Lula da Silva, do total de 2.377 Instituições de Ensino Superior (IES), 278 eram públicas e 2.099 eram IES privadas", ou seja, os governos petistas seguiram as diretrizes dos organismos internacionais do capital, sobretudo do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BM).

> Os dados do INEP neste período revelam que os valores alocados para a educação em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) foram ínfimos. Para toda a área da educação, incluindo educação infantil e ensinos fundamental, médio e superior, o Brasil aplicou 4,6% do PIB em 2003 e 6,1% do PIB em 2011. Destes valores, apenas 0,9 do PIB foi alocado para a educação superior em 2003 e 1,0% em 2011 (INEP, 2011). Cabe ressaltar que parte significativa destes valores foi alocada para o setor privado, através de programas como o Fies e o ProUni e demais transferências para esse setor, pois o INEP considera como percentual do investimento total em relação ao PIB por Nível de Ensino o investimento público total em educação despendido nas seguintes naturezas de despesas: pessoal ativo e seus encargos sociais, ajuda financeira aos estudantes (bolsas de estudos e financiamento estudantil) e despesas com pesquisa e desenvolvimento e as demais transferências ao setor privado (LIMA, 2019, p. 19).

No governo Dilma Rousseff (2011-2016), houve o fortalecimento do setor privado como diretriz geral para a política de educação superior mantida na Lei 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024, esse direcionamento é comprovado por meio do Censo da Educação Superior de 2016 em que do total de 2.407 IES, 296 eram públicas e 2.111 eram privadas (INEP, 2016, p. 5).

O governo Dilma encomendou ao BM uma consultoria, o resultado ficou pronto em 2017 e foi ironicamente intitulado como "Um ajuste justo: uma análise da eficiência e da equidade do gasto público no Brasil" (BANCO MUNDIAL, 2017) esse se direciona à América Latina e Caribe e postula, no âmbito da educação superior pública, seus velhos princípios de privatização articulada ao ajuste fiscal permanente, orienta a expansão das instituições privadas e as

parcerias entre universidades públicas e empresas, redirecionando as atividades de ensino, pesquisa e extensão para atendimento das demandas do mercado.

Em 2016, o *impeachment* sofrido por Dilma Rousseff dar início a uma nova fase nas relações sociopolíticas do país, com a ascensão do seguimento mais conservador da burguesia. As despesas públicas aprovadas com a Constituição Federal de 1988, especialmente as despesas obrigatórias ou vinculações constitucionais e os direitos sociais passam a ser criticados de maneira reiterada. Os resultados perversos do governo Temer foram principalmente a reforma trabalhista que precarizou ainda mais as relações de trabalho e a aprovação de um regime fiscal que aprofundou as desigualdades no Brasil.

> A EC 95/2016 instituiu o novo regime fiscal, limitou os gastos públicos por vinte exercícios financeiros, ou seja, por vinte anos. Tal regime fiscal implica no congelamento dos investimentos públicos nas políticas públicas, na medida em que revoga a vinculação das despesas com saúde e educação aos percentuais da receita líquida da União. Disso resulta que os investimentos públicos em saúde e educação terão, em termos reais, os mesmos valores de 2017, desconsiderando o crescimento da população brasileira e as demandas sociais pela ampliação do acesso à saúde e à educação pública. Além do congelamento na alocação das verbas públicas para as políticas públicas, a EC 95/2016 congela os reajustes salariais de funcionários públicos e a realização de concursos públicos. Apesar das lutas da classe trabalhadora contra a aprovação da PEC, a mesma foi promulgada como EC 95 em 15/12/2016 (LIMA, 2019, p. 24-25).

Assim, a lógica privatizante que caracterizou o período 2003-2016 foi aprofundada e ampliada no governo Michel Temer (2016-2018). A crise econômica e política criou as condições para que o Brasil se direcionasse para outros caminhos, a partir de uma campanha que exacerbou o antipetismo, empenhou-se na criação e disseminação da desinformação apelando para o moralismo e a repressão como soluções fáceis aos graves problemas brasileiros, em 2018 é eleito como Presidente da República, Jair Bolsonaro, a extrema direita sai das coxias e passa a operacionalizar suas ideias, agora, no centro do poder.

> A vitória eleitoral da ofensiva ultraconservadora no Brasil foi uma resposta reacionária aos governos petistas (2003/2016) que realizaram um conjunto de ações dentro da ordem burguesa pelo acesso dos trabalhadores às políticas focalizadas no alívio da pobreza. O projeto reacionário do PSL apresenta como horizonte político o aprofundamento da pauta de ação política conduzida pelo governo Temer (2016/2018), que teve no ajuste fiscal permanente a sua centralidade. Ao mesmo tempo em que opera a continuidade, apresenta novidades pelo alargamento da violência e pela busca de silenciamento da crítica com a captura da subjetividade dos trabalhadores, tentando realizar, assim, o apassivamento das suas lutas (LIMA, 2019, p. 27).

Em relação à Educação, o Plano de Governo de Bolsonaro defende que: "Conteúdo e método de ensino precisam ser mudados. Mais matemática, ciências e português, SEM DOUTRINAÇÃO E SEXUALIZAÇÃO PRECOCE. Além disso, a prioridade inicial precisa ser a educação básica e o ensino médio/técnico" (PSL, 2018, p. 41, grifos do próprio documento). Assim, a proposta evidencia que a intencionalidade da educação deve ser utilitarista, sem crítica,

mobiliza suas bases contra o que tem chamado de “doutrinação”, ou seja, conhecer desde que não questione o sistema capitalista e suas decorrentes desigualdades; o governo federal atual, têm se posicionado ainda como negação da diversidade humana, seja em termos de gênero, étnicos ou regionais.

A respeito das universidades, Bolsonaro à época filiado ao Partido Social Liberal (PSL), nas poucas páginas de seu projeto de governo, endossou que as mesmas precisavam gerar avanços técnicos para o Brasil, elevar a produtividade e a riqueza. Deveriam “desenvolver novos produtos, através de parcerias e pesquisas com a iniciativa privada. Fomentar o empreendedorismo para que o jovem saia da faculdade pensando em abrir uma empresa. A Educação à distância: deveria ser vista como um importante instrumento e não vetada de forma dogmática” (PSL, 2018, p. 46). Concordamos que cabe à universidade elevar os padrões de pesquisa visando o bem-estar da população, contribuir com a economia do país, porém a retirada de sua autonomia, os sucessivos contingenciamentos e cortes de recursos financeiros têm deixado sua estrutura precarizada, ou seja, o Estado tem se eximido da função de manter a universidade pública, ao mesmo tempo em que sua intencionalidade de privatização fica evidenciada, atrela as atividades acadêmicas aos interesses das empresas privadas, estando a discussão da qualidade da formação crítica impossibilitada, desde o início defendeu a educação à distância e em tempos de pandemia, apressou-se para regulamentar o ensino remoto, pois o que interessa não é formar cidadãos, mas sim consumidores.

No Governo Bolsonaro intensificou-se a desqualificação, seja do pensamento crítico, seja da defesa da universidade pública, os funcionários públicos passaram a ser vistos, por parte da população, como onerosos aos cofres do Estado e que, portanto, devem ter seus salários reduzidos, em outras palavras, mínimo para o trabalho e máximo para o capital. Nas palavras de Lima (2019, p.

36-37) a ofensiva ultraconservadora busca, assim, "restaurar sua pauta de ação política e garantir o enfrentamento da queda das taxas de lucro. Estas frações não necessitam mais das negociações conduzidas na fase anterior da contrarrevolução: cooptação das lideranças da classe trabalhadora e seu aburguesamento".

O Ministério da Educação (MEC) já foi ocupado por cinco ministros, em menos de quatro anos, mas para além da alta rotatividade do cargo e do flagrante instabilidade da pasta, o que se comprova é a ausência de um projeto educacional para a nação. É importante ressaltarmos que apesar do pouco tempo de permanência dos ministros, os mesmos prejudicaram severamente o desenvolvimento da educação, da ciência e da tecnologia no país, algumas universidades federais devido aos contingenciamentos de recursos financeiros, chegaram ao ponto de terem suas atividades precípuas de ensino, pesquisa e extensão dificultadas ou mesmo inviabilizadas.

Cabe ressaltarmos que as calúnias e caricaturas direcionadas às universidades públicas são na verdade estratégias de defesa para a aprovação das propostas do governo federal visando a concordância com o Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras (Future-se), apresentado pelo MEC em julho de 2019, sem qualquer diálogo com as comunidades universitárias das IFES, o documento é defendido pelo Governo Bolsonaro como o único caminho para a manutenção do ensino superior público no país.

A respeito do Future-se, de acordo com Flores e Mattos (2020, p. 15) "a proposta não ultrapassa o âmbito da responsabilização individual do trabalhador ao atribuir aos docentes – em direta articulação com empresas privadas – a conquista do investimento das ações institucionais". Isto é, o governo federal quer transformar o professor universitário em um vendedor de produtos ao potencializar as Parcerias Público-Privadas (PPPs),

responsabilizando-o pela sustentação de seus projetos e consequentemente da universidade, além de ameaçar à autonomia universitária, na medida em que a gestão das universidades pode ser feitas pelas Organizações Sociais (OS), esvaziando assim, as funções dos conselhos superiores universitários. Destarte, tais mecanismos constituem-se em estratégias de minimização da crise do capitalismo em seu afã de assegurar sua margem de lucro e extração da mais-valia de seus "colaboradores". Nesse sentido, Flores e Mattos (2020) citam as consequências que estão sendo sentidas no desmantelamento da carreira pública:

> o ataque à estabilidade; a previsão de redução salarial; o congelamento dos reajustes; a racionalização e a extinção de cargos; a interrupção dos concursos; a redução da concessão do adicional de insalubridade; a mudança nos processos avaliativos; as extinções de cargos em comissão e funções de confiança; as limitações à ocupação, à concessão ou à utilização de gratificações; o fim do abono permanência; e o ataque aos direitos à aposentadoria (FLORES; MATTOS, 2020, p. 17).

Além dessas, outra investida que contribui para desestruturar a carreira do serviço público, foi a instituição da nova Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas no Serviço Público emitida pelo Decreto 9.991, de 28 de agosto de 2019 e atingiu consideravelmente, os direitos relacionados à qualificação e capacitação dos servidores, em especial no que se refere à licença para capacitação e ao afastamento para realização de cursos de pós-graduação.

Por fim, fica evidenciado que as reduções orçamentárias, a desvalorização das carreiras dos servidores públicos, em especial da educação superior, e a proposta do Future-se aprofundam o

desmonte das IFES, ao mesmo tempo em que o próprio governo, cinicamente, reitera que a única solução será a mercantilização da educação pública, o que aprofundará as desigualdades que já são abismais na realidade brasileira.

Mas, como onde há poder também há resistência, destacamos que o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) e demais instituições têm cumprido papel fundamental na defesa da educação pública no país, na luta por sua garantia de forma gratuita, laica, de qualidade e socialmente referenciada na maioria da população.

Além do mais a pandemia de Covid-19 escancarou o baixo investimento para responder à crise sanitária, ao contrário, o negacionismo adotado pelo governo federal prejudicou sobremaneira a população, não há economia sem vida, o vírus é o mesmo, mas o acesso à saúde e à educação continua tendo uma distância abissal entre a classe trabalhadora e a elite brasileira.

De acordo com o Conselho Nacional de Secretários de Saúde (CONASS) a partir dos dados do Painel Nacional de Covid-19, até o dia 1º de junho de 2022, foram confirmados 666.801 óbitos em decorrência do vírus SARS-CoV-2, é importante ressaltar que grande parte dessas mortes poderiam ter sido evitadas se as negociações para o acesso à vacina contra a doença não tivessem sido proteladas, além do contínuo desestímulo por meio da desinformação e *fake news* sobre a eficácia dos imunizantes.

O CURSO DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS (RI)

Neste tópico situaremos os processos históricos que impulsionaram o surgimento do campo de estudos das Relações Internacionais e sua consequente institucionalização acadêmica no

contexto das dimensões sócio-históricas da realidade mundial e brasileira.

De acordo com Lessa (2005b) a área de estudos denominada de Relações Internacionais (RI) adquiriu *status* acadêmico somente no século XX. Há registros da primeira experiência institucional em 1919, com a criação da cátedra Woodrow Wilson na Universidade de Aberyswyth, País de Gales, que posteriormente criou o primeiro departamento de Relações Internacionais do mundo. No Reino Unido o pioneirismo de estudar as relações internacionais solidificou-se em 1920 com o surgimento da *Royal Institute of International Affairs* e em 1927 com a *London School of Economics.*

As motivações que levaram às iniciativas supracitadas relacionam-se à Primeira Guerra Mundial e seu impacto internacional. A partir dessa conjuntura, intensificou-se a necessidade de que a guerra, em dimensões globais, deveria figurar como um objeto específico de estudo, com discussões aprofundadas sobre os múltiplos problemas decorrentes. Desta feita, foi a partir das consequências inéditas da guerra generalizada passou-se a requerer um campo de saber com cientificidade acadêmica que pudesse investigar as motivações da guerra e os esforços para alcançar a paz.

Porém, a expansão dos cursos de Relações Internacionais enquanto área de conhecimento e pesquisa acadêmica somente ocorreu no final da década de 1940, após a Segunda Guerra Mundial, tornando-se a *International Studies Association (ISA)* fundada em 1959, nos Estados Unidos, uma das referências na área. Assim, os estudos das relações internacionais há tempos são priorizados pelo Reino Unido e pelos Estados Unidos. A Grã-Bretanha, berço da chamada Escola Inglesa, incorporou aspectos sociológicos, históricos e filosóficos e introduziu uma ideia-chave no debate sobre as relações internacionais: o conceito de sociedade internacional. Por seu turno, a tradição norte-americana vinculou o estudo de relações internacionais ao campo da ciência política. Assim, as instituições

de relações internacionais buscam compreender as formas pelas quais a guerra e o caos relacionam-se com a paz e a ordem, tendo relevante importância para os Estados nacionais. É nesse sentido que Herz (2002, p. 8-9) assevera que:

> as questões que surgem a partir da existência de Estados soberanos e da ausência de uma autoridade central são o ponto de partida que gera o campo de estudos de relações internacionais. A convivência entre o conceito de soberania e a imagem de um sistema político anárquico acompanha a história da disciplina. O reconhecimento deste fato básico e a multiplicidade de questões teóricas e práticas correlatas conferem uma identidade discursiva à disciplina, definida institucionalmente no mundo anglo-saxão após a Segunda Grande Guerra.

Desta maneira, o conceito de soberania demarca a relação entre o estudo de ciência política em geral e o de relações internacionais em particular. "Em sua versão clássica, [...] as relações internacionais são dominadas pela dupla noção de ausência e presença de soberania e pelos problemas daí decorrentes" (HERZ, 2002, p. 10). Assim, o surgimento da área de estudos sobre relações internacionais, ocorreu especificamente entre a Primeira e a Segunda Guerra Mundial "como consequência do pensamento idealista que se apoderou das Ciências Políticas e que considerava factível a possibilidade de regular ou prevenir as discórdias entre as nações e, deste modo, evitar novos conflitos daquelas proporções" (LESSA 2005b, p. 33-34).

O profissional de Relações Internacionais (RI), habitualmente chamado de internacionalista, tem formação superior estabelecida desde os anos 50 nas principais universidades norte-americanas e europeias. No Brasil a institucionalização da área de

RI tem raízes anteriores a sua consolidação formal nos anos 70. Dentre as iniciativas que marcaram o início do debate da área podemos citar: a) criação em 1945 do Instituto Rio Branco que nasce com a dupla finalidade de formar e aperfeiçoar os funcionários do Ministério das Relações Exteriores (MRE) e de constituir um núcleo de estudos sobre diplomacia e relações internacionais; b) surgimento em 1954 do Instituto Brasileiro de Relações Internacionais (IBRI) que a partir de 1958 começou a publicar a Revista Brasileira de Política Internacional; c) criação em 1955 do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB); e d) publicação da revista de Política Externa Independente, que teve apenas três números editados entre 1965 e 1966.

Nesses espaços precursores, intelectuais e políticos produziram vasto material sobre relações internacionais e política externa brasileira, acúmulo que pode ser encontrados no acervo do Ministério das Relações Exteriores (MRE), também conhecido no Brasil como Itamaraty[1], a partir da Fundação Alexandre Gusmão (FUNAG) por meio do Instituto de Pesquisa de Relações Internacionais (IPRI) ou do Centro de História de Documentação Diplomática (CHDD) todos esses órgãos divulgam o conhecimento de relações internacionais de maneira gratuita e acessível por meio da *internet*.

Com o golpe de Estado em abril de 1964 interrompeu-se o desenvolvimento das pesquisas na área de relações internacionais no âmbito universitário. Devido ao contexto de Ditadura Militar no meio acadêmico não havia possibilidades de fazer análises sobre os assuntos que diziam respeito à política externa brasileira. “Na

[1] O nome Itamaraty tem origem no antigo palácio pertencente ao Barão do Itamaraty no Rio de Janeiro, que serviu de sede do Governo Republicano (1889-1898) e sede do Ministério das Relações Exteriores-MRE (1898-1970). Em 1970 o MRE é transferido para Brasília, porém sua sede na capital federal mantém o nome do antigo prédio, denominação que acabou por se consagrar como sinônimo do MRE. O Palácio Itamaraty, também é conhecido como Palácio dos Arcos obra-prima do arquiteto Oscar Niemeyer e do engenheiro estrutural Joaquim Cardozo.

realidade, verificava-se que tanto a prática quanto a teoria constituíam-se quase um monopólio dos diplomatas do Ministério das Relações Exteriores" (MIYAMOTO, 1999, p. 86). A área de RI foi restringida, como a "Ciência Política e as outras Ciências Humanas igualmente sofriam as consequências da repressão nas universidades, que pode ser lembrada pelas inúmeras cassações desde 1964" (MIYAMOTO, 1999, p. 87). No plano político interno:

> Foram anos duríssimos na vida política brasileira. Para as universidades, em especial, essas contradições não foram suficientes para aliviar a repressão com que o regime cerceava a liberdade acadêmica, vigiava o recrutamento de professores e pesquisadores e limitava a riqueza e a diversidade da vida universitária. É nesse contexto que a Universidade de Brasília, de todas as instituições federais de ensino superior, foi a mais duramente afetada pela vigilância cerrada do regime militar (LESSA, 2005a, p. 08).

Com a transição do regime autoritário para o democrático foi possível a ampliação de pesquisa na área, pois com a redemocratização houve maior transparência e possibilidades de acesso a fontes documentais que estivessem no poder do Estado.

De fato, segundo Miyamoto (1999) a área de RI começa a consolidar-se no Brasil em 1974 com a criação do primeiro Curso de Relações Internacionais na Universidade de Brasília (UnB) e a realização, em Nova Friburgo, de dois importantes Seminários em 1977 e 1978, esse último, logrou a criação do Conselho Brasileiro de Relações Internacionais (CBRI). O curso de RI da UnB foi possível a partir de duas perspectivas que se complementam. Julião (2012, p. 16) explica as condições para o surgimento do primeiro curso de Relações Internacionais no país: "por um lado, a ambiência da UnB

e da cidade de Brasília, novo centro político do país; e, por outro, a forte presença do ideário desenvolvimentista sob o regime militar, que influenciou todos os setores da sociedade, inclusive as universidades".

> A ideia de construir uma universidade em Brasília teve como objetivo fomentar não só um ensino de alto nível na cidade que abrigaria os quadros envolvidos com o funcionalismo público e as elites políticas, mas também pelo fato desta representar, do ponto de vista simbólico, um modelo para o futuro do país. Portanto, a educação deveria ocupar espaço privilegiado nesse imaginário. Entretanto, com o golpe militar de 1964, todas as esperanças em relação ao potencial e ao futuro da UnB ficaram abaladas. Ao mesmo tempo em que a instituição havia se beneficiado dos investimentos no projeto inicial em virtude de sua localização no centro político do país, esse fato foi apropriado pelos militares, que, após o golpe, tomaram a direção da universidade e tolheram uma das características que eram consideradas basilares de sua inovação, a saber, a autonomia em relação ao Estado (JULIÃO, 2012, p. 16-17).

É nessa conjuntura de ditadura militar e do ideário desenvolvimentista que o curso de RI surge como proposta de graduação inédita no Brasil. Havia o interesse da Comissão de Implementação "em compreender o relacionamento desse novo curso com o Itamaraty, visando marcar a distinção do primeiro em relação aos cursos de formação oferecidos pelo Instituto Rio Branco, alertando que a graduação de RI não deveria confundir-se com a formação de diplomatas" (JULIÃO, 2012, p. 18). Ainda de acordo com a autora a Comissão de Implementação em um documento de dez páginas estabeleceu os seguintes itens:

> 1) caracterização do graduado em RI; 2) natureza do curso; 3) conteúdo do curso; 4) estímulo para redução do período de formação; 5) oportunidades de emprego no setor governo; e, por fim, 6) avaliação de oportunidades de emprego. No que diz respeito às características do graduado em RI, a formação deveria ser considerada específica, não a confundindo com a dos advogados, dos economistas ou dos administradores (JULIÃO, 2012, p. 18).

Após a apreciação deste estudo, a Comissão de Implementação encaminhou a votação dentro dos trâmites legais da UnB para a aprovação. Em relatório de 21 de dezembro de 1973, foi aprovada a criação do curso de RI. Assim consta no documento a justificativa do voto favorável da Comissão:

> De sua análise [estudo de viabilidade do curso] depreende-se que o especialista em Relações Internacionais não se confunde com o economista, nem com o advogado e menos ainda com o diplomata. Suas funções serão diferentes e o mercado de trabalho será diverso ainda que, eventualmente, sejam numerosos os pontos de contato entre essas áreas. Nesse sentido, a posição da Comissão se identificou com a do Embaixador Eulálio Nascimento Silva, para quem 'o Desenvolvimento implica certas coisas e o Brasil terá de recorrer a especialistas, que não precisam ser necessariamente diplomatas, para resolver certas questões. Cada vez mais a política externa depende dos ministérios em conjunto e não de um único órgão e cada vez mais a política externa exige uma conjunção de atividades' (JORNAL DO BRASIL, 19/11/73 *apud* UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 1973, p. 2).

Após a aprovação, a Comissão determinou que o curso teria início em 30 de agosto de 1974, recomendando a oferta de 30 vagas, em 1976, foi realizada a primeira reestruturação no curso. Destacamos para a consolidação da área de Relações Internacionais, sobretudo na UnB, houve uma importante contribuição dos diplomatas, já em outras localidades do país, professores e pesquisadores com formações distintas foram os pioneiros na introdução e permanência do ensino, pesquisa e extensão da área.

Quanto ao objetivo do curso, Lessa (2005b) ratifica que a intenção de criar uma graduação em RI na capital federal, era de formar profissionais que pudessem vir a ser chamados a atuar de algum modo nas atividades de Estado relacionadas com a expansão da internacionalização do Brasil que então se observava. Mais do que preparar bons candidatos ao difícil concurso de acesso à carreira diplomática, como muitos suspeitaram, a ideia da criação deste curso se amparava na constatação de que os organismos oficiais (além do Itamaraty), de fato necessitavam criar e aparelhar estruturas administrativas que fossem capazes de atuar na formulação e na implementação de políticas públicas que tinham grandes vinculações com as possibilidades abertas pela política externa.

Em termos de componente curricular, de acordo com Santos (2005), os cursos de Relações Internacionais no Brasil tiveram seu início nos estudos de história diplomática, a disciplina convencionou-se chamar de História das Relações Internacionais, sendo o primeiro campo de estudo da área. Lessa (2005a) explica que a transição da disciplina História Diplomática para a História das Relações Internacionais no Brasil deve-se à expansão do ensino e da pesquisa universitárias que permitiu que a produção acadêmica se juntar à reflexão feita por representantes de setores especializados, especialmente militares e diplomatas.

> Essa transformação está caracterizada no abandono dos parâmetros da antiga História Diplomática, na consequente adoção de horizontes mais amplos e na incorporação de 'novos atores' que condicionam a atuação internacional dos Estados (atores sociais, opinião pública etc.), levando em conta necessariamente os grandes movimentos internacionais (a evolução da ordem internacional, os desígnios das grandes potências) e, evidentemente, internalizando toda a complexa agenda a que têm que se dedicar os Estados nas suas interações com o meio internacional (a questão do desenvolvimento, as relações econômicas, a cooperação política e as relações culturais) (LESSA, 2005a, p. 04).

Destarte, houve uma complexificação das imbricações de vetores necessários a uma análise mais fidedigna no âmago das relações internacionais em sua intencionalidade de pensar e implementar política externa.

No tocante à matriz de disciplinas, os parâmetros principais foram as universidades norte-americanas e europeias, a UnB incorporou disciplinas basilares das Ciências Sociais e Humanas, tais como Sociologia, Economia, Política, Direito, Administração, História e Geografia. Além da relevância do domínio em língua estrangeira no início do curso, em virtude das exigências da formação em RI, sobretudo o inglês. Assim, a respeito da intencionalidade formativa do primeiro curso de RI do Brasil, Lessa (2005b, p. 36) explica a concepção de ensino e de trabalho da nova carreira:

> não se pensou em um perfil profissional que exercesse funções operacionais – nunca foi intenção formar, por exemplo, profissionais que pudessem atuar na operacionalização do comércio exterior,

> manejando as muitas técnicas decorrentes (tarifas, despacho aduaneiro etc.). A ideia precípua era proporcionar formação semelhante à oferecida nos muitos cursos de Relações Internacionais já existentes em vários outros países, inclusive latino-americanos – ou seja, que fosse alicerçada em forte base teórica, o que levaria à construção de densa capacidade analítica, com que o jovem profissional fosse capaz de traduzir a seus empregadores a complexidade dos movimentos internacionais, evidenciando os desafios e as oportunidades que deles decorriam. Em outras palavras, a ideia era a de formar profissionais que estivessem aptos a situar-se com agilidade intelectual diante das dinâmicas do mundo contemporâneo, cada vez mais fundamentalmente influenciado por eventos e decisões que transcendem o poder de estados e das instituições nacionais.

Assim, com uma perspectiva multidisciplinar e a exigência de línguas estrangeiras, o currículo base da UnB não inovou e seguiu o cânone universal da formação em relações internacionais no mundo, replicando as principais disciplinas e temas constitutivos da área, como "Teoria Política, Direito Internacional, Direito Comparado, Teoria das Relações Internacionais, Economia Política Internacional, História das Relações Internacionais, Análise da Política Externa, Política Internacional Contemporânea, entre outras" (LESSA, 2005b, p. 36). Este programa permaneceu por mais de uma década como o único do gênero no Brasil.

Nos anos setenta, as mudanças no plano político-institucional, com o fim da censura e a política de abertura "lenta e gradual", a anistia em 1979, o final dos atos de exceção e a alteração do sistema partidário, fizeram com que a área de Relações Internacionais se ampliasse. Sabia-se que, apesar das disparidades socioeconômicas internas, o Brasil se tornaria mais relevante na interação com o mundo. "Portanto, não se podia mais ignorar estes

acontecimentos, e também para que as interpretações não ficassem restritas às visões dos brazilianistas. Por isso, a partir de meados dos anos setenta a área de Relações Internacionais e as que diziam respeito a questões estratégico-militares passaram a adquirir maior importância" (MIYAMOTO, 1999, p. 88).

Ao final dos anos 80 uma segunda experiência de ensino em nível de graduação foi estruturada na Faculdade Estácio de Sá do Rio de Janeiro, mais calcada no ensino de comércio exterior do que propriamente nas abordagens multidisciplinares típicas da disciplina Relações Internacionais.

Nesse mesmo período houve o crescimento do ensino de Relações Internacionais em nível de pós-graduação no Brasil, seus resultados começam a serem sentidos na melhoria da qualidade do ensino de graduação de Relações Internacionais ao longo dos anos 90. "A primeira geração de docentes com formação integral e específica em Relações Internacionais (graduação, mestrado e doutorado) chegou às salas de aula apenas no desenrolar dos anos 90" (LESSA, 2005b, p. 38). Momento em que se tentou superar algumas dificuldades enfrentadas pela área no país, dentre elas a intermitência das publicações especializadas "muitas das publicações são (ou foram) editadas de maneira muito irregular, sazonalmente, quando não desapareceram simplesmente após breve experiência" (MIYAMOTO, 1999, p. 92).

Ressaltamos que ainda é pouca a bibliografia disponível sobre a expansão e a sustentabilidade dos cursos de Relações Internacionais no Brasil, porém recentemente têm sido realizadas pesquisas que começaram a aprofundar esse eixo temático, dentre elas podemos citar o trabalho de Pfrimer e Okado (2019), bem como Maia (2020). Para analisar o crescimento dos cursos de Relações Internacionais (RI) no Brasil, Pfrimer e Okado apropriaram-se do conceito de dispersão espacial, que se refere à quantidade de cursos que se localizam na região de influência dos centros urbanos

nacionais. Neste sentido, acerca do desenvolvimento da graduação em RI no nosso país os autores realizaram uma periodização em cinco momentos: protoperíodo, expansionismo privado, transição privado-pública, expansionismo público e período de reconcentração geográfica, na medida em que também demonstraram o grau de distribuição dos cursos pelo território nacional. "Parte-se da premissa que quanto maior for a dispersão para além dos centros nacionais, maior a possibilidade e as oportunidades de universalização do acesso ao ensino de RI, particularmente nas periferias nacionais. Dessa forma, a análise espacial parte do enfoque centroperiferia, levando em conta o grau de concentração e dispersão do padrão espacial dos cursos (PFRIMER; OKADO, 2019, p. 227).

O período precursor, chamado de protoperíodo ou período do pioneirismo, estende-se de 1974, data da criação do primeiro curso na UnB, até meados da década de 1990. Esse período foi caracterizado pela "escassa criação de cursos de graduação e excessiva concentração geográfica. Até então, o curso de RI ainda era desconhecido do público brasileiro e a profissão pouco acessível fora dos grandes centros urbanos. Além do curso da UnB, havia o curso da Universidade Estácio de Sá (UNESA), no Rio de Janeiro, voltado para a área de comércio exterior" (PFRIMER; OKADO, 2019, p. 229).

Conforme Julião (2012) ainda que se mantivesse o monopólio da execução da política externa, não era mais possível responsabilizar somente o Itamaraty a reflexão sobre as relações internacionais e seus impactos para o país. Fazia-se necessária a ampliação da quantidade e da qualidade de quadros capacitados a pensar as questões internacionais, pois este processo teria o potencial de estimular um maior envolvimento da sociedade brasileira nos desafios externos do país.

O segundo período é denominado pelos autores como expansionismo privado, corresponde ao intervalo temporal de meados da década de 1990 a 2001, quando as IES privadas se tornaram predominantemente responsáveis pela oferta de cursos de RI. Ela teve sua gênese a partir da constituição do arcabouço institucional e regulatório do ensino superior com a aprovação da LDB e da Lei nº 9.131/1995, a qual dispôs sobre as competências do Conselho Nacional de Educação e a atuação das Instituições de Ensino Privada (BRASIL, 1995; 2001). O efeito dessas medidas permitiu a abertura de vários cursos em IES privadas com e sem finalidade lucrativa. Além disso, alguns acontecimentos de acordo com Miyamoto (1999) explicam a necessidade de expansão dos cursos de RI no Brasil, dentre eles o processo de integração envolvendo Brasil e Argentina que ampliado deu lugar ao Mercosul; a estabilidade econômica, que favoreceu a formulação de políticas externas em bases mais sólidas; e o próprio processo de globalização. As explicações para o aumento de interesse na área de RI podem ser creditadas ao mundo globalizado,

> à formação dos megablocos e a informação instantânea, por meio da televisão aberta e a cabo, ou via internet, exercidos sobre todos, rompendo distâncias e fronteiras, ligando países e continentes, com velocidades cada vez maiores, mostrando que os mesmos estão separados por apenas poucas horas de voo, e que fazemos parte de um mundo muito pequeno (MIYAMOTO, 2003, p. 104).

O poder público demorou perceber o fenômeno do aumento da demanda por cursos de Relações Internacionais, as consequências mais imediatas foram a criação de estruturas curriculares desordenadas, sem critérios mínimos inerentes à área de ensino em Relações Internacionais. Somente em 1995 que o Ministério da

Educação (MEC) convocou, pela primeira vez, uma Comissão de Especialistas em Ensino de Relações Internacionais que definiu critérios objetivos para a verificação do atendimento de itens essenciais para a formação com qualidade mínima na área. Entre os critérios estabelecidos consta: "a necessidade de corpo docente qualificado (entre eles, necessariamente o coordenador do curso) tenha formação mínima e específica em Relações Internacionais, além da exigência de biblioteca composta pelos títulos e periódicos brasileiros e publicados no exterior mais importante para amparar o ensino" (LESSA, 2005b, p. 43).

A Portaria n. 641, de 13 de maio de 1997, da Secretaria de Educação Superior (SESu/MEC), estabeleceu os critérios para a autorização de novos cursos em Relações Internacionais, em faculdades integradas, faculdades isoladas, institutos superiores ou escolas superiores em funcionamento. De acordo com essa Portaria, as IES interessadas em criar graduação em Relações Internacionais devem preencher padrões mínimos de qualidade, que se podem, resumidamente, arrolar nos seguintes itens: 1. exigência de coordenador com formação específica na área de Relações Internacionais. A obrigatoriedade de especialistas em Relações Internacionais para ministrar as disciplinas. 2. precisa apresentar em seu quadro pelo menos 1/3 de professores com a titulação de doutor. 3. no projeto acadêmico-pedagógico, a estrutura do curso deve apresentar uma matriz curricular satisfatória, contemplando disciplinas específicas de Relações Internacionais, disciplinas auxiliares e correlatas, além de outras optativas. 4. quanto às instalações e recursos de infraestrutura, considera-se item imprescindível a existência de uma biblioteca bem aparelhada que inclua as obras básicas para o bom andamento do curso, suprindo convenientemente as disciplinas com livros e periódicos nacionais e estrangeiros. A inclusão de monografia de fim de curso também é recomendada, nos mesmos moldes de outras graduações.

A respeito da matriz curricular proposta pela Portaria n. 641, de 13/05/1997 da Secretaria de Educação Superior (SESu/MEC) detalhamos no Quadro 4 os objetivos, as categorias de disciplinas, quantidade de disciplinas, bem como a carga horária que os nascentes cursos de RI deveriam cumprir.

Quadro 4 - Matriz de disciplinas de acordo com a Portaria n. 641, de 13/05/1997

Disciplinas Específicas de Relações Internacionais	*Disciplinas Auxiliares e Correlatas*	*Disciplinas Optativas*
Visam preencher as necessidades consideradas mínimas, desde uma disciplina introdutória em RI, aquelas voltadas para o ensino das diversas correntes teóricas, outras de história e análise da política externa brasileira, de história das relações internacionais, além de disciplinas que focalizem sua análise nas instituições políticas e econômicas internacionais	Devem obrigatoriamente, incluir matérias introdutórias de Ciência Política, Economia, Direito e Sociologia (ou Filosofia), Teoria Política Moderna e Contemporânea, Metodologia aplicada à Ciência Política e Relações Internacionais, além de Estatística e Métodos Quantitativos, Relações Econômicas Internacionais, Economia Brasileira e Direito Internacional	Deve atender às necessidades das próprias instituições
Deve comportar pelo menos 8 disciplinas	Deve conter em torno de 20 disciplinas	Em torno de três disciplinas
Com carga de trabalho individual em torno de 60 horas	Com cerca de 60 horas cada	Com carga horária individual aproximada de 60 horas

Fonte: Elaboração própria.

Porém, apesar da maior organização dos cursos de RI devido à edição dos critérios de qualidade, de acordo com Pfrimer e Okado (2019, p. 230) o processo de expansão se concentrou ainda nas instituições de ensino privadas e nas regiões sudeste e sul do Brasil. "A dispersão espacial dos dezoitos cursos existentes ao final desse período promoveu pouca alteração na concentração geográfica constatada no protoperíodo. Os cursos de RI continuaram majoritariamente presentes em grandes centros urbanos com vocação à internacionalização do setor de serviços, particularmente em São Paulo, Rio de Janeiro e Brasília, e com algumas exceções no Nordeste".

O terceiro período, classificado como transição privado-pública é marcada pela fundação regulatória da oferta pública de cursos de RI. Ela teve sua gênese com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 10.172/2001, que procurou incentivar o processo de expansão do ensino superior e os instrumentos de crédito para o financiamento estudantil, com a reestruturação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade Para Todos (PROUNI). A implementação das políticas públicas mencionadas para educação impulsionou a expansão dos cursos de RI, notadamente por meio das IES sem fins lucrativos, mas já inaugurando a criação deles em IES públicas.

> Nesse terceiro período, houve uma dispersão espacial dos cursos pelo Brasil, notadamente em direção às regiões Sul e Centro-Oeste, e uma diminuição da concentração geográfica na região Sudeste, sobretudo, nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo. Houve ainda uma abertura tímida de cursos em IES públicas estaduais, mais especificamente dos cursos nos *campi* da Universidade Estadual Paulista (UNESP), em Franca e Marília, da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). No entanto, a abertura de cursos de

> RI em IES públicas federais foi inexpressiva, contando com poucos casos, como a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Esse processo teve continuidade até 2008, quando ocorreu uma mudança significativa na participação das IES públicas federais (PFRIMER; OKADO, 2019, p. 230-231).

Ressaltamos que o curso de Relações Internacionais da Universidade Federal de Roraima (UFRR) foi criado na reunião do Conselho Universitário de 23 de fevereiro de 2006, pela resolução nº 002/06-CUni, tendo o curso iniciado suas atividades com a primeira turma de 2007, antecipando assim, o processo de relativa expansão dos cursos de RI nas IES públicas.

O quarto período, o do expansionismo público, de acordo com Pfrimer e Okado (2019), foi caracterizado pela expansão dos cursos de RI por meio das IES federais que começaram a desempenhar um papel relevante no ensino de RI. Houve uma dispersão espacial ainda maior direcionada, também, para as regiões Norte e Nordeste, seguindo a lógica de universalização do acesso ao ensino superior proposta pelo Reuni. Entretanto, essa expansão foi acompanhada por uma concentração espacial, de modo que a oferta de cursos de RI continuou concentrada nas regiões Sudeste e Sul. A expansão proporcionada pelo Reuni durou até meados da década de 2010, quando o modelo entra em estagnação. Ainda assim, alguns cursos de RI foram criados em IES públicas mesmo sem serem contemplados pelo Reuni, a exemplo dos cursos de RI da Universidade Federal de Goiás (UFG) e da Universidade Federal de Tocantins (UFT). Esse período finalizou em 2016, quando da aprovação da Emenda Constitucional n. 95/2016, que estabeleceu o contingenciamento dos gastos públicos a partir de um novo regime fiscal. Assim, o quarto período pode ser caracterizado por uma

consolidação do crescimento e oferta de cursos de RI, porém, de forma não condizente com o objetivo da universalização do ensino de Relações Internacionais.

> Os elementos que mais caracterizam esse processo são: a) crescimento não planejado de cursos de RI em IES públicas; b) dispersão espacial desequilibrada; c) frágil regulação sobre a criação de cursos de RI e controle de qualidade. Pode-se afirmar que esse período já se encontra em esgotamento, especialmente, após o fim do Reuni e da aprovação da Emenda Constitucional 95/2016. A expansão de cursos de Relações Internacionais em IES públicas federais não possui maiores perspectivas de crescimento e tampouco de melhorias. Ademais, devido à crise econômica, os cursos em IES privadas, sejam com ou sem fins lucrativos, também passam por um momento crítico (PFRIMER; OKADO, 2019. p. 238).

Nesse sentido, Julião (2012, p. 43-44) afirma que o aumento da oferta no âmbito público "representa um fenômeno significativo para a área, sugerindo tanto sua viabilidade enquanto uma graduação específica de nível superior quanto o convencimento do Estado da importância do investimento nessa formação".

O quinto e último período é denominado de reconcentração geográfica, caracterizada pela consolidação dos cursos de Relações Internacionais após 2016, com a perspectiva de que o quantitativo de cursos de RI tenha atingido o ápice e de que haverá estagnação ou até mesmo redução. Pfrimer e Okado (2019, p. 233) justificam a estagnação de crescimento a partir de quatro motivos: "a ausência da criação do curso em novas instituições, o fechamento de cursos em algumas instituições, a diminuição do número de alunos ingressantes

e as incertezas quanto ao mercado de trabalho". Ressalta-se ainda que nesse último período, a espacialização da oferta de cursos de RI concentrou-se novamente nas regiões Sul e Sudeste.

Os autores concluíram que a dispersão espacial identificada no segundo, terceiro e quarto períodos, na verdade, acompanhou as concentrações espaciais, com a reconcentração geográfica da oferta e da consolidação acadêmica dos cursos de RI e alertam para os efeitos devastadores da aprovação da Emenda Constitucional n. 95 a partir do quinto período: "parece haver o início de um novo contexto para a gestão dos cursos pelo país, que pode acarretar condições adversas para a expansão ou sustentabilidade dos cursos existentes, sobretudo, nas IES públicas (estaduais ou federais)" (PFRIMER; OKADO, 2019, p. 233-234).

Verificou-se, portanto, que o modelo de dispersão de cursos de RI no Brasil é marcado pela concentração espacial, em que a lógica da universalização do ensino cada vez mais é suplantada pela lógica da concentração espacial. "Os fenômenos da concentração espacial e dispersão não planejada, atrelados à atual conjuntura de contenção orçamentária, vêm levando à estagnação – ou pior, redução – do número de cursos no país. Constata-se, assim, o declínio do modelo de expansão de cursos de RI" (PFRIMER; OKADO, 2019, p. 245-246).

Assim, dentre os desafios atualmente vivenciado na área de RI, podemos citar dois, um no âmbito da formação e o outro correspondente ao trabalho profissional. O primeiro relaciona-se ao ciclo do Reuni que permitiu que vários cursos de RI fossem interiorizados, porém sem planejamento para sustentabilidade nos anos posteriores, cenário que se tornou mais difícil após a aprovação da Emenda Constitucional 95 que reduziu ano a ano o financiamento das políticas públicas, dentre elas a educação, os efeitos nas universidades já são sentidos na qualidade e continuidade dos cursos de RI. Outro desafio refere-se à ausência de mercado de trabalho na

área de Relações Internacionais, especialmente nas regiões Norte e Nordeste, o que agrava ainda mais o desafio da formação. No âmbito do curso de RI da UFRR as oportunidades de trabalho estão vinculadas, principalmente, à resposta humanitária decorrente da imigração venezuelana para o Brasil.

Ressaltamos que, atualmente, os principais campos de trabalho empregadores dos internacionalistas estão na área governamental, em sua maioria, na esfera do governo federal, incluindo a diplomacia (embaixadas e consulados), mas também nas esferas do poder público estadual e municipal, geralmente como assessores de relações internacionais voltados ao comércio e à indústria. No ramo empresarial, o profissional de RI atua em assessorias às empresas internacionais, geralmente compõem os recursos humanos, sendo incumbidos pela organização dos processos seletivos, treinamentos interculturais, bem como pela contratação e legalização de profissionais estrangeiros. No terceiro setor esse profissional é contratado para realizar cooperações internacionais em prol de arrecadações de recursos e da visibilidade a uma determinada causa, seja ela, social, ambiental ou humanitária.

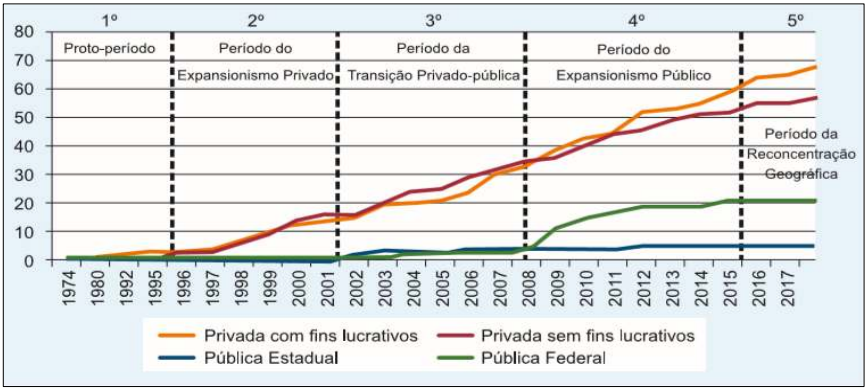
Enfim, na classificação de Pfrimer e Okado (2019, p. 246) o último período estabelece um cenário de desafios para os cursos de RI nos próximos anos, os autores são enfáticos ao afirmarem:

> Em primeiro lugar, o desafio de consolidar os cursos criados durante o Reuni fora dos grandes centros, particularmente aqueles das regiões Norte e Nordeste. Esse desafio torna-se tão mais difícil quanto maior o corte do orçamento destinado à educação. Em segundo lugar, o desafio da universalização do ensino superior das Relações Internacionais. Não há cursos de RI implementados em uma parte dos estados das regiões Norte e Nordeste, forçando o deslocamento de discentes a outros estados ou a desistência do

> curso. Por fim, o desafio da interiorização do mercado de trabalho de forma a permitir a sustentabilidade dos cursos que se encontram fora dos grandes centros nacionais (PFRIMER; OKADO, 2019. p. 246).

O Gráfico 1 explicita os cinco períodos de expansão dos cursos de RI no Brasil, conclui-se que houve um significativo aumento, porém, a expansão promovida pelo Reuni acabou por privilegiar a abertura de novos cursos em locais onde o acesso ao ensino de RI já era substancial, em detrimento das regiões do país onde a oferta do ensino é restrita. Nessa perspectiva, a inclusão e universalização de RI no Brasil aconteceram de forma concentrada, dando-se nas áreas interioranas das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste. Já nas regiões Norte e Nordeste, a estratégia adotada foi a da dispersão não planejada de cursos nas capitais de alguns poucos estados (PFRIMER; OKADO, 2019, p. 244-245).

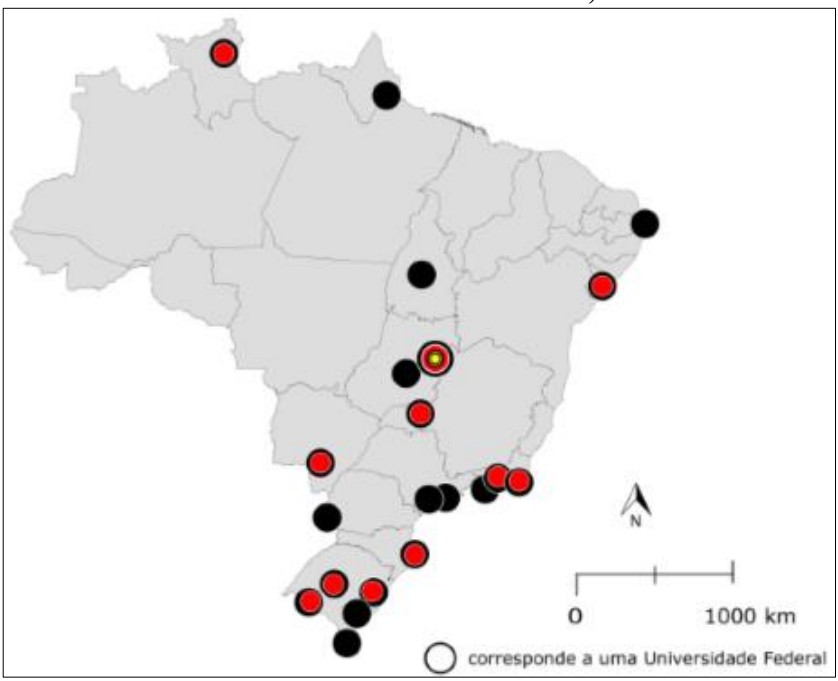
Gráfico 1 - Períodos da Expansão da oferta de cursos de Relações Internacionais entre os anos de 1974 a 2017 por categoria administrativa



Fonte: PFRIMER; OKADO (2019, p. 231).

Podemos visualizar no Gráfico 1, a síntese apresentada pelos autores citados, ressaltamos que no âmbito das universidades públicas federais houve um modesto aumento dos cursos de RI a partir de 2001, em 2008 essa ampliação fortaleceu-se, sobretudo por meio do REUNI, porém em 2015 há um congelamento no crescimento de cursos públicos, enquanto as instituições de ensino privado desde 1995 apresentam um aumento sucessivo e exponencial de cursos de RI, tendência que permanece na atualidade e que confirma a não priorização do governo na ampliação e manutenção dos cursos nas universidades públicas.

Mapa 1 - Criação de cursos de RI em Universidades Públicas Federais, 1974-2017



Fonte: PFRIMER; OKADO (2019, p. 236).

A distribuição espacial no território brasileiro dos cursos de Relações Internacionais no período de 1974 a 2017 é demonstrada pelo Mapa 1 que ilustra a expansão da Graduação de RI nas universidades federais públicas, os cursos mais recentes, criados na década de 2010, estão em preto; os originados na década dos anos 2000, estão em vermelho; enquanto o pioneiro da UnB está representado pela cor amarela.

Salientamos ainda que a expansão do ensino de graduação em Relações Internacionais está intimamente ligada à maior projeção do Brasil no cenário internacional em termos econômicos, políticos, sociais e culturais. Assim, nas palavras de Miyamoto (1999, p. 96) "o sucesso da área dependerá, entretanto, fundamentalmente, das condições oferecidas pelos cursos, tanto em termos de qualidade do corpo docente, quanto dos currículos".

Constata-se que o processo de expansão dos cursos de RI pelo Brasil, em seus diferentes momentos, ocorreu sem a presença de diretrizes da formação em Relações Internacionais. Nesse sentido, Maia (2020, p. 41) revela que "a característica multidisciplinar da área e a ausência de um documento regulador eram motivos de inquietação, uma vez que a oferta de cursos de características muito diversas do consenso sobre o conteúdo mínimo tinha o potencial de influenciar de forma negativa o próprio processo de consolidação no campo".

Acerca do estabelecimento de um currículo mínimo praticado por todos os cursos de RI no Brasil, foi somente em 2012 que a Associação Brasileira de Relações Internacionais (ABRI) realizou a primeira reunião de coordenadores de cursos visando aprofundar o debate sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Relações Internacionais, posteriormente a proposta foi protocolada no Conselho Nacional de Educação (CNE). E somente em 2017 que o Ministério da Educação (MEC), por meio da Resolução n º 4, de 4 de outubro daquele ano, estabeleceu as

Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) que passaram a contribuir para fixar com maior precisão o quê ensinar na área de Relações Internacionais, diferenciando-o de maneira inequívoca de outras graduações como Comércio Exterior ou Gestão de Negócios Internacionais, além de conferir uma identidade nacional à formação dos futuros internacionalistas.

Quanto à identidade do profissional de Relações Internacionais ele é caracterizado como um formulador e implementador de políticas de repercussão internacional, atuando no governo, no mercado ou no terceiro setor, no âmbito nacional ou internacional "é, em poucas palavras, um agente preparado para mediar a complexa interface entre o externo e o interno, cujo raio de ação cresceu ao longo dos últimos anos" (LESSA, 2005b, p. 50).

Realizamos a coleta de dados dos cursos de graduação em Relações Internacionais no Brasil por meio do Cadastro da Educação Superior, sob responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019), vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), as informações destacam um conjunto de variáveis: a distribuição por região conforme a definição do IBGE, a concentração nos estados, a distribuição por tipo de instituição e a categoria administrativa, dentre as constatações evidenciamos a concentração dos cursos de Relações Internacionais no Sul e Sudeste do país. De fato, como discutido anteriormente, a expansão dos cursos de RI no Brasil não oportunizou uma universalização e diversificação territorial, ao contrário, apesar de poucas exceções, manteve a lógica dos grandes centros no eixo Brasília-Rio-São Paulo, não promovendo uma distribuição mais equânime pelo território brasileiro.

De acordo com os dados do INEP (2019) existem 138 cursos de graduação presencial em Relações Internacionais no Brasil, porém a distribuição desses programas pelo território nacional é

extremamente desigual, com desenvolvimento limitado da área, principalmente nas regiões Norte e Nordeste:

> A região Norte do país, com os muitos problemas típicos da agenda internacional contemporânea (desenvolvimento sustentável, preservação ambiental, segurança e defesa da Amazônia, turismo etc), demorou demais para ter uma solução de formação na área. O primeiro curso da região foi um curso de faculdade privada, criado em Manaus apenas em 2005, o que explica a participação marginal no total dos cursos autorizados em todo o Brasil (LESSA, 2005b, p. 44-45).

A respeito da discussão sobre as especificidades locais, o autor também reitera que é importante a preocupação com o regional, desde que não descaracterize a identidade curricular da área de RI, "a busca de especificidades na grade curricular não pode prejudicar o ensino de Teoria das Relações Internacionais, de Economia Política Internacional, de Direito Internacional, de História das Relações Internacionais e de Análise da Política Externa, disciplinas que compõem o mínimo para a formação na área" (LESSA, 2005b, p. 46).

Para melhor visualizarmos a distribuição espacial do curso de Relações Internacionais no território brasileiro, segue o Quadro 5 que especifica por região e estado a quantidade de cursos de RI presenciais em instituições públicas ou privadas:

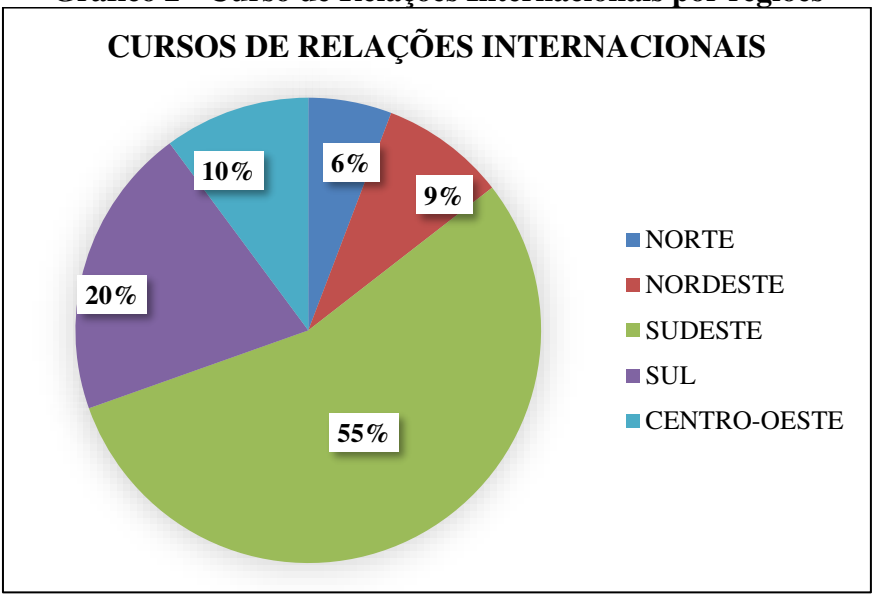
Quadro 5 - Cursos presenciais de RI no Brasil

Cursos Presenciais de Relações Internacionais no Brasil			
Estado	*Pública*	*Privada*	*Total*
Região Norte			
Rondônia	-----	-----	-----
Acre	-----	-----	-----
Amazonas	-----	2	2
Roraima	1	-----	1
Pará	1	2	3
Amapá	1	-----	1
Tocantins	1	-----	1
Subtotal	*4*	*4*	*8*
Região Nordeste			
Maranhão	-----	-----	-----
Piauí	-----	-----	-----
Ceará	-----	1	1
Rio Grande do Norte	-----	1	1
Paraíba	2	-----	-----
Pernambuco	-----	4	4
Alagoas	-----	-----	-----
Sergipe	1	-----	-----
Bahia	1	2	3
Subtotal	*4*	*8*	*8*
Região Sudeste			
Minas Gerais	2	7	9
Espírito Santo	-----	1	1
Rio de Janeiro	5	16	21
São Paulo	5	40	45
Subtotal	*12*	*64*	*76*
Região Sul			
Paraná	1	4	5
Santa Catarina	1	5	6
Rio Grande do Sul	5	12	17
Subtotal	*7*	*21*	*28*
Região Centro-Oeste			
Mato Grosso do Sul	1	2	3
Mato Grosso	-----	-----	-----
Goiás	1	2	3
Distrito Federal	1	7	8
Subtotal	*3*	*11*	*14*
Total	*30*	*108*	*138*

Fonte: INEP (2019).

Conclui-se, portanto, que os cursos de relações internacionais estão distribuídos de maneira irregular no território brasileiro. A maior concentração de oferta está na região Sudeste com o número de 83 cursos (55%), em ordem decrescente o Sul oferece 32 cursos (21%); o Centro-Oeste, 16 cursos (5%); o Nordeste, 12 cursos (8%); e o Norte 7 cursos (5%).

Gráfico 2 - Curso de Relações Internacionais por regiões



Fonte: Elaboração própria. Base de dados: INEP (2019).

Na totalidade do Curso de RI no Brasil, mais da metade encontram-se na região Sudeste (55%), seguido pela região Sul (20%) e pela região Centro-Oeste (10%). Com relação à distribuição por estado, em termos de dados absolutos, o estado de São Paulo lidera com 45 cursos, sendo 40 em instituição privada e 05 em

instituição pública, seguido do estado do Rio de Janeiro, 21 cursos, estando 16 em instituição privada e 05 em instituição pública. Observamos que a diferença do número de cursos de São Paulo é maior que duas vezes o quantitativo do Rio de Janeiro. A hiper concentração no sudeste brasileiro e, sobretudo em São Paulo e Rio de Janeiro podem ser explicados pela

> distribuição da riqueza e da hierarquia econômica e política entre os estados brasileiros de modo geral. [...] o desenvolvimento institucional das RI teve como um de seus principais vetores o processo de internacionalização da economia à luz da globalização multidimensional e seu impacto nos diversos setores nacionais interessados nessa dinâmica, dos quais sobressaem aqueles instalados nesses dois estados (JULIÃO, 2012, p. 28).

Nos dados relativos à região Sul, ressalta-se o projeto de integração regional sul-americano como principal fator influenciador da dinâmica oferta/demanda de RI na região, uma vez que a proximidade com as fronteiras dos países integrantes do MERCOSUL potencializa os contatos e as relações dos estados sulistas com o bloco. O desenvolvimento institucional na região Sul, pode ser comprovado pela quantidade de cursos, totalizando 28 cursos, sendo 17 no Rio Grande do Sul, 06 em Santa Catarina e 05 no Paraná.

No outro polo encontra-se a região norte onde a oferta de formação em RI poderia ser mais estruturada, pois a região amazônica lida com temas estratégicos, dentre eles, podemos citar a defesa nacional, meio ambiente e integração energética, sem desconsiderar a relevância das fronteiras com as guianas e os países

andinos, no entanto, a região Norte possui o menor número de graduações em Relações Internacionais.

No próximo tópico dessa seção, discutiremos sobre a Amazônia Legal, que compreende todos os estados da região norte, além do estado do Mato Grosso e o oeste do Maranhão. Passemos agora a analisar a partir do recorte amazônico, como os cursos de RI estão distribuídos na região, bem como localizar a temporalidade que a modalidade de graduação presencial em Relações Internacionais chega ao território amazônico.

Quadro 6 - Curso de Relações Internacionais presenciais na Amazônia

Estado	*Pública*	*Privada*	*Total*
Acre	---	---	---
Amapá	1	---	1
Amazonas	---	2	2
Maranhão	---	---	---
Mato Grosso	---	---	---
Pará	1	2	3
Rondônia	---	---	---
Roraima	1	---	1
Tocantins	1	---	1
Total	*4*	*4*	*8*

Fonte: INEP (2019).

Como pode ser constatado no Quadro 6, dos 138 cursos de graduação presencial em Relações Internacionais no Brasil, somente 8 estão localizados na Amazônia Legal, região que é compreendida por 9 estados da federação, dentre os cursos, 4 são ofertados por instituição de ensino superior pública e 4 em instituições do ensino superior privado. Dentre as universidades públicas federais ou estaduais, o curso de Relações Internacionais da Universidade Federal de Roraima (UFRR) foi o pioneiro, criado no ano de 2006.

Na década dos anos de 2010 houve a abertura de três novos cursos públicos na região: Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) em 2010, a Universidade Federal de Tocantins (UFT) em 2013 e a Universidade Estadual do Pará (Uepa) em 2014.

Em termos epistemológicos, a percepção de que a história das relações internacionais seja constituída por "grandes debates" ou "fases" tornou-se parte do processo de socialização dos discentes de RI, desta feita, de acordo com Herz (2002, p. 12) o primeiro debate entre "realistas" e "idealistas", no entreguerras, foi sucedido por aquele entre "tradicionalistas" e "behavioristas", pelo debate interparadigmático entre pluralistas, estruturalistas e realistas, e, finalmente, pelo debate pós-positivista nos anos 80 e 90.

O primeiro deles, entre realistas e idealistas, funciona como mito fundador dessa área de conhecimento e fornece parâmetros para a constituição de identidades intelectuais mesmo após o fim da Guerra Fria. O enfoque realista, recuperado a partir de meados dos anos 70 de um conjunto de críticas, manteve-se relevante em um contexto em que convivem tradições e perspectivas distintas. A incorporação dos modelos da escolha racional e da teoria dos jogos, o debate com neo-institucionalistas, a parcimônia dos modelos do realismo estrutural, a contínua preocupação com a segurança territorial, mantêm essa abordagem como referência central da disciplina (HERZ, 2002, p. 13). Ainda assim,

> a perspectiva neoliberal ou institucionalista configura parte importante da pesquisa em relações internacionais, embora o debate entre institucionalistas e neo-realistas tenha perdido o ardor inicial. Os trabalhos sobre multilateralismo e regimes e organizações conservam essas propostas ativas, particularmente em um cenário em que as instituições internacionais adquirem maior relevância. A influência das instituições internacionais sobre o

> processo de elaboração e implementação da política externa ainda é uma questão central dos estudos atuais (HERZ, 2002, p. 13-14).

A década de 90 foi marcada pela crescente contribuição de autores vinculados ao campo pós-modernista e/ou feminista e pelo diálogo com a teoria sociológica europeia, afirmando-se os imperativos de uma crítica à história e à identidade da disciplina e da reconsideração dos pressupostos individualistas e estadocêntricos da maior parte dos estudos existentes. Autores que se identificam com a teoria crítica, em suas diferentes vertentes, buscam recuperar a dimensão normativa da disciplina. "Observa-se uma revisão de autores clássicos, antes marginalizados pela comunidade de internacionalistas, como Marx e Gramsci, tendo a Escola de Frankfurt tido impacto significativo sobre a disciplina a partir dos anos 80. Diante do desafio de dilatação do abismo entre centro e periferia, essa tendência se afirma" (HERZ, 2002, p. 14).

Quanto à agenda de pesquisa na área de RI no ambiente acadêmico ela foi largamente diversificada, acompanhando as dinâmicas dos fenômenos que tomavam forma no espaço internacional e a influência das expectativas dos países no que concerne a sua inserção internacional. "Isso diz respeito ao fato de que, apesar de ter vinculada em seu nome a questão do internacional, as RI conformadas como área, adquirem as características nacionais do país em que são constituídas" (JULIÃO, 2012, p. 14).

No caso do Brasil o interesse no estudo das Relações Internacionais *a priori* está dirigido com grande intensidade para problemas relacionados ao funcionamento do Mercosul, com destaque para atuação do país no nível continental, bem como o estudo de relações bilaterais regionais e a interação com países que têm poder no cenário internacional, ao mesmo tempo que também se dedica a temas contemporâneos.

A Associação Brasileira de Relações Internacionais (ABRI) define os sete principais campos de estudos, nomeados pela ABRI de áreas temáticas, sendo estas: 1) Segurança Internacional, Estudos Estratégicos e Política de Defesa; 2) Análise de Política Externa; 3) Economia Política Internacional; 4) História das Relações Internacionais e da Política Externa; 5) Ensino, Pesquisa e Extensão; 6) Instituições e Regimes Internacionais e 7) Teoria das Relações Internacionais.

A área de segurança internacional e defesa é um campo de estudos estratégico muito desenvolvido nos Estados Unidos e na Europa, no Brasil esta área era até pouco tempo inexistente fora do âmbito militar. De acordo com Herz (2002, p. 25).

> A marginalidade estratégica brasileira para os Estados Unidos e a ausência de uma história de conflitos internacionais no século XX podem explicar essa característica. Observamos hoje um crescente interesse pelo tema da segurança, tendo esta subárea se tornado mais ativa a partir dos anos 90, apresentando novos estudos sobre militares, indústria de armamentos e política de defesa.

Ressaltamos que a área de defesa no Brasil, teve o caráter da produção militar, às vezes também diplomática, sempre com cunho geopolítico, fazendo projeções sobre o "Brasil Potência" ou a respeito do papel desempenhado pelas fronteiras na história nacional. "Posturas como essas podem ser observadas em dois autores muito citados regionalmente a partir dos anos setenta: o general Carlos de Meira Mattos e o ex-embaixador Álvaro Teixeira Soares" (MIYAMOTO, 1999, p. 84).

Outro tema de grande relevância é a discussão sobre meio ambiente, ainda que não se constitua enquanto uma área pela

classificação da ABRI, houve um aumento nos artigos publicados sobre questões ambientais no âmbito da política internacional, é nesse sentido que Herz (2002, p. 27) ressalta a "crescente relevância na agenda internacional de questões ambientais, o fortalecimento dos regimes internacionais de proteção ao meio ambiente, a posição sensível do país neste campo em face do debate sobre a Amazônia e a relação entre desenvolvimento e proteção ambiental favoreceram o aumento do interesse por esse campo".

Por fim nos cabe evidenciar as organizações sociopolíticas da área de RI, a primeira, já citada é a Associação Brasileira de Relações Internacionais (ABRI), fundada em 30 de setembro de 2005, de acordo com o seu Estatuto (ABRI, 2005, p. 01) constitui-se como uma "pessoa jurídica de direito privado, de natureza acadêmico-científica, sem fins lucrativos e sem caráter político-partidário ou religioso fundada com o amparo no artigo 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988". A ABRI é uma Associação científica voltada para a promoção das Relações Internacionais como campo de estudo no país e, como tal, seus objetivos são:

a) estimular e difundir a produção acadêmico-científica em Relações Internacionais;

b) incentivar o debate sobre o ensino, a pesquisa e o exercício profissional em Relações Internacionais;

c) representar a comunidade acadêmica de Relações Internacionais no Brasil junto à comunidade científica nacional e internacional;

d) representar esta comunidade junto aos órgãos da administração pública, direta e indireta, e junto a outras instituições de direito público e privado, relacionados ao ensino, à pesquisa, à difusão e ao fomento das atividades científicas;

e) organizar, periódica e regularmente, congressos, encontros e seminários, em nível nacional e/ou regional.

Referente às organizações estudantis, em 1988 foi fundada a Federação Nacional dos Estudantes de Relações Internacionais (FENERI) como resultado dos Encontros Nacionais de Estudantes de Relações Internacionais (ENERI). Os discentes também se organizam em foros diversos, além dos recorrentes Encontros Nacionais dos Estudantes de Relações Internacionais (ENERI), também se articulam nos Encontros de Estudantes e Graduados em Relações Internacionais do Cone Sul e nos Encontro Regional de Estudantes de Relações Internacionais da Região Norte (ERERIRN).

Dentre as organizações de pesquisa, destaca-se o Centro Brasileiro de Relações Internacionais (CEBRI), organização não governamental, fundada em 1998, a entidade tem por missão criar um espaço de estudos e debates que propicie insumos para o processo decisório governamental e para a atuação do Governo em processos de negociação internacional. Em suma, o CEBRI pretende ser o mais importante *think tank* de políticas públicas na área externa do país. Contudo, em função de alguns problemas, com o passar dos anos, o CEBRI não conseguiu atingir plenamente os objetivos inicialmente traçados, embora promova palestras, encontros e realize importantes seminários.

A AMAZÔNIA E O ESTADO DE RORAIMA

Nesta seção realizamos o estudo da Amazônia Legal, que corresponde à região amazônica em território brasileiro, além de evidenciar as peculiaridades do estado de Roraima como parte constituinte da Amazônia, pois a Amazônia roraimense possui

similaridades, mas também especificidades, em relação aos outros estados da região amazônica brasileira.

Como já demonstrado, na primeira seção, a abordagem histórico-crítica, na qual nos sustentamos, enfatiza a pertinência da história e da memória para que possamos realizar a análise do presente, uma vez que esse consequentemente definirá o futuro que indelevelmente está ligado ao passado. Logo, para modificarmos o devir, temos que buscar entender as causas mais profundas de nossa formação social de outrora. Nesse sentido, Simonian e Baptista (2015) nos apresenta a Amazônia e a complexidade de temas que a envolve:

> Na Amazônia, tudo possui proporções gigantescas: tem o rio mais volumoso do planeta; é o maior conjunto contínuo de florestas tropicais e uma das maiores biodiversidades do mundo. O bioma Amazônia está distribuído por mais de 50% da superfície da América do Sul, alcançando nove países e toda a porção norte do Brasil. Está dividido em três blocos: o domínio ecológico amazônico, propriamente dito (o que corresponde a 86% do total), e duas áreas de transição: a transição entre o bioma do Cerrado e da Amazônia, na porção sul, e a transição entre o bioma da Caatinga e da Amazônia, na porção leste [...]. Suas águas são múltiplas, indo das brancas ou barrentas, escuras ou pretas e, ainda, esverdeadas ou azuis. O rio Amazonas é o mais longo do mundo. A sua topografia, os solos e os povos que a habitam são, também, muitos. De qualquer ângulo que se estude a região, vê-se a complexidade de sua sociobiodiversidade, a qual se apresenta em toda a riqueza de sua flora, fauna e povos que nela vivem há a milhares de anos (SIMONIAN; BAPTISTA, 2015, p. 14).

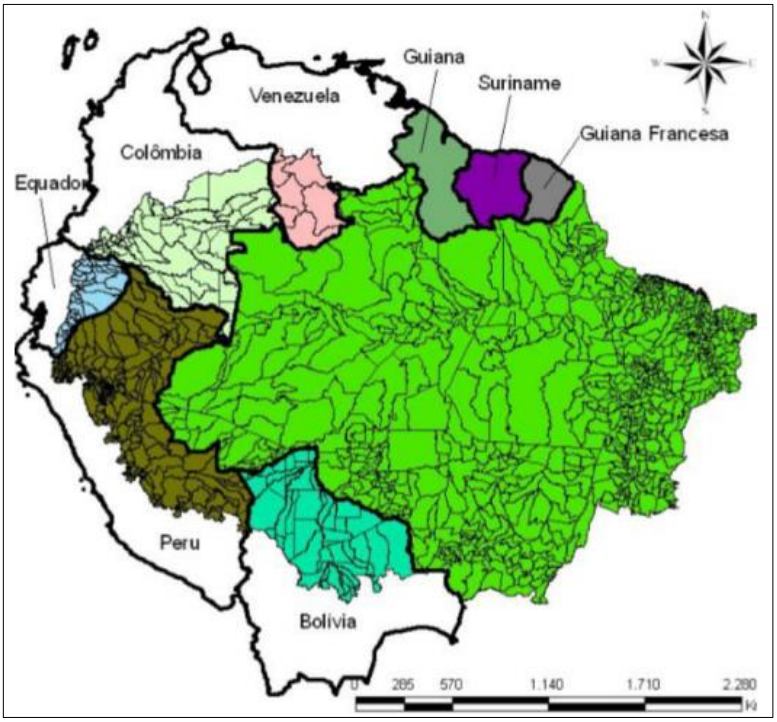
A Amazônia é um complexo de sociobideversidade que extrapola os limites brasileiros, ela engloba nove territórios: Brasil, Bolívia, Peru, Equador, Colômbia, Venezuela, Suriname, Guiana e a Guiana Francesa que é um departamento ultramarino francês, formando assim, a chamada Amazônia Internacional. Por vezes a região é identificada com a floresta amazônica, no entanto é importante ressaltarmos que há uma diversidade de florestas e diferentes tipos de vegetação: florestas de várzeas, igapós, cerrados, lavrados e até caatinga.

Porém, a definição territorial da Amazônia ainda não é ponto pacífico consensuado, nessa perspectiva, Gutiérrez Rey, Acosta Muñoz e Salazar Cardona (2003) nos alertam sobre o desafio da definição da Amazônia: as expressões Amazônia, Pan-Amazônia, Amazônia Sul-Americana, Região Amazônica ou Grande Amazônia,

> compreendem diferentes enfoques, discernimentos e representações espaciais. Em geral, esses termos se referem à maior selva tropical úmida do planeta, localizada ao norte da América do Sul, à bacia hidrográfica do rio Amazonas, às nações que têm território nestas áreas, aos estados que promovem, através de ações conjuntas, o planejamento do desenvolvimento sustentável da Amazônia para preservar o meio ambiente e o uso racional dos recursos naturais, aos limites artificiais de conveniência político-administrativa para a aplicação de incentivos fiscais em territórios determinados, aos povos que a habitam, e a sua fauna terrestre e aquática (GUTIÉRREZ REY; ACOSTA MUÑOZ; SALAZAR CARDONA, 2003, p. 21).

Os autores asseveram que tais conceitos dificilmente podem ser traduzidos em uma cartografia única, porque se referem a espaços diferentes, cujos limites não necessariamente coincidem. A solução que chegam para superar esse impasse é a definição da Amazônia, "como entidade unificada, que só pode existir como uma amálgama de regiões. Dessa forma, pode-se afirmar que existem várias Amazônias que conformam uma grande região, onde cada uma tem uma distribuição regional diferente" (GUTIÉRREZ REY; ACOSTA MUÑOZ; SALAZAR CARDONA, 2004, p. 21).

Mapa 2 - Mapa da Amazônia Internacional ou Grande Amazônia



Fonte: Aragón (2011).

O Mapa 2 expressa o somatório das superfícies de todas as divisões administrativas, Aragón (2011, p. 75-76) chega a uma estimativa da área "da Grande Amazônia de 7.430.785 km2, o que representa mais de 53% da área total dos países amazônicos. Excetuando-se as Guianas, onde 100% do seu território foi considerado amazônico, nos demais países a Amazônia também representa uma parte considerável de seu território, especialmente nos dois maiores países, Brasil e Peru, onde a Amazônia representa cerca de 60% de seus respectivos territórios nacionais. Brasil, Peru e Colômbia, os três países amazônicos mais extensos, detêm mais de 84% da área total da região". O mapa chama atenção pelo cuidado de não simplesmente preencher a totalidade do território dos países sul americanos, mas demonstrar com precisão, qual parte de seus territórios realmente correspondem à região amazônica.

O conceito de Amazônia Legal constituiu-se como estratégia de defesa e desenvolvimento da região por parte do segundo governo de Getúlio Vargas (1951-1954), que por meio da Lei Complementar nº 1.806 de 1953 instituiu a Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA) e definiu o território brasileiro amazônico como Amazônia Legal. No entanto, conforme Oliveira (2003), Roraima não se beneficiou com a institucionalização da SPVEA na mesma medida em que os estados do Amazonas e do Pará.

Foi no referido ditame que ficou estabelecida a definição do termo Amazônia Legal, compreendida como o conjunto de estados da região norte do país, cujos membros eram o Pará e Amazonas, os Territórios Federais do Acre, Amapá, Guaporé e do Rio Branco (hoje respectivamente: Rondônia e Roraima), e ainda parte do estado do Mato Grosso, do estado de Goiás (hoje a parte que constituiu o estado do Tocantins) e o Maranhão. Portanto, as noções de Amazônia Internacional, Grande Amazônia ou Pan-Amazônia diferenciam-se do conceito de Amazônia Legal, ressaltamos que o

objeto de nossa pesquisa corresponde especificamente à Amazônia Legal também, chamada de Amazônia Brasileira e a realidade dessa região vivenciada pelo estado de Roraima.

Para compreendermos a atualidade da Amazônia Legal é necessário retornarmos à sua história, para tanto, iniciemos pelo período colonial, as fontes que desvelam a Amazônia colonial condizem com os relatos de missionários, de viajantes e de naturalistas, documentos certamente importantes pelo testemunho, mas "têm limites severos impostos pela visão colonial que ao produzir imagens distantes e narrativas deformadas, marcadas a partir de sua percepção e de suas crenças, classificaram o outro no seu universo, como inferior, ignorante e vazio, pois sem alma e sem cultura, na contramão do que entendia como processo ocidental civilizatório" (CASTRO; CAMPOS, 2015, p. 20).

No Mapa 2 é ilustrado o território amazônico brasileiro composto pela totalidade de oito estados brasileiros: Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins, além de significativa parte do estado do Maranhão, totalizando cerca de 5.033.072 Km² o que corresponde a 66% da Amazônia Internacional.

A respeito do povoamento europeu da região Simonian e Baptista (2015) reiteram que inicialmente, as terras brasileiras pertenciam à Espanha e a Portugal, obedecendo à divisão territorial estabelecida pelo Tratado de Tordesilhas. Por esse acordo, uma parte grande do que hoje se conhece como Amazônia brasileira pertencia aos espanhóis, porém, os espanhóis não se interessaram por povoar a Amazônia. Entretanto, essa região já começava a sofrer ameaças de invasão de ingleses, franceses e holandeses. Sendo necessária, em 1616, a fundação do Forte do Presépio, na foz do rio Amazonas, que deu origem à cidade atual de Belém e serviu como base para o povoamento da Amazônia. Contudo, a conquista portuguesa da Amazônia somente se consolidara em 1637, sob o comando de Pedro

Teixeira que ampliou os domínios portugueses para oeste com objetivo de explorar as riquezas existentes na floresta amazônica.

Figura 1 - Mapa da Amazônia Legal



Fonte: ISA (2009).

É importante ressaltarmos que condizente com o caráter aventureiro dos portugueses, o processo de colonização da Amazônia não significou o estabelecimento de uma política colonial de povoamento, mas, ao contrário, o tipo de colonização empregado na região foi o de exploração. Nesse sentido, os principais recursos explorados pelos portugueses foram "mão de obra indígena e 'drogas

do sertão', especiarias de alto preço no mercado europeu. "Passou a predominar, na região, o uso de uma língua geral de origem Tupi, que auxiliava na incorporação dos índios à empresa colonial [...]. Imposto pelo colonizador, o processo de escravização dos indígenas levou à redução maciça da população indígena amazônica" (SIMONIAN; BAPTISTA, 2015. p. 18).

Os lusitanos também estabeleceram na região o patrimonialismo no trato com a coisa pública, o extrativismo e a servidão, com a utilização da mão de obra indígena, características diferenciadas "dos polos dinâmicos da economia brasileira – o nordeste açucareiro e o sudeste cafeeiro e industrial, onde predominou a agricultura e a escravidão" (SILVA; RAVENA, 2015, p. 24). A relação do colonizador com os povos originários foi historicamente marcada pela violência e ocultamento às culturas dos primeiros amazônidas:

> Os povos indígenas encontrados nesta região pelos europeus eram os ocupantes originais. Mas a história indígena é um capítulo que tem sido negligenciado na história social da Amazônia. Ao longo dos séculos de colonização, apesar da resistência indígena aguerrida e do conhecimento acumulado por gerações sobre a vida nesta região de floresta tropical – da fauna, da flora, da navegação, da agricultura e de saberes alimentares – os índios foram olhados na perspectiva dos colonizadores, como inferiores, incultos, passivos, submissos e pagãos. Foram inventados por narrativas que selecionam categorias de nomeação, definem lugares e classificam o outro no contexto da cultura ocidental, supostamente universal e superior. Cabe ressaltar ainda a natureza dos processos intensos de transformação vividos pelos povos indígenas, produzindo descontinuidades culturais e desterritorialização (CASTRO; CAMPOS, 2015, p. 17).

Os autores reiteram ainda, que ao decorrer dos vários séculos de ocupação territorial, existiram relações de dominação, de violência e de conflitos entre o colonizador e os povos indígenas, bem como, com os africanos escravizados. Frente ao poder colonizador também se estabeleceram estratégias de resistências, uma vez que as redes de contato permitiam a troca de informações sobre as possibilidades de fugas e de lutas insurrecionais. "O quilombo era inegavelmente o lugar de recriação da vida em liberdade. Movimentos de idas e vindas em canoas ligeiras através de rios, lagos e igarapés, varando as florestas de terra firme e de várzea, índios, negros, cafuzos, mamelucos e soldados se evadiam de seus lugares de trabalho. Os registros são inúmeros de formação de quilombos em toda a extensão da Amazônia" (GOMES, 1999; CASTRO, 2007).

Em termos políticos e econômicos, Silva e Ravena (2015) afirmam que se forjou-se na Amazônia uma sociedade fortemente moldada por estruturas hierárquicas verticais, influenciada pela Igreja Católica no âmbito cultural, pelo patrimonialismo herdado das instituições estatais portuguesas e pelo paternalismo e clientelismo decorrentes do sistema de aviamento engendrado para viabilizar a produção, transporte, comercialização e consumo da população. Logo, predominou na Amazônia a economia extrativista voltada para a exportação. Ao contrário das regiões coloniais, onde os migrantes europeus fixaram residência, na Amazônia, "os europeus não estavam preocupados em promover o povoamento da região e sim a exploração econômica que lhes permitisse acumular riquezas materiais para desfrutarem de uma vida melhor em seus lugares de nascimento" (SILVA; RAVENA, 2015, p. 24).

Na segunda metade do século XVIII houve uma redefinição das estratégias coloniais de caráter econômico e político, direcionadas à Província do Grão-Pará e Maranhão, mais precisamente em 1755, o governador Francisco Xavier de Mendonça

Furtado instaurou a gestão de Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal. Dentre as intervenções pombalinas, destacam-se: "a redefinição da organização produtiva, a racionalização do trabalho, a redução do poder político dos religiosos, notadamente dos jesuítas, e a abertura de possibilidades para conquista de novas fronteiras coloniais através da intensificação da navegação e do tráfico de escravos africanos para aumentar a disponibilidade da força de trabalho e da produção" (CASTRO; CAMPOS, 2015, p. 24). O objetivo de tais mudanças foi reafirmar a ordem econômica da administração colonial.

Durante o Império (1822-1889) e a República Velha (1889-1930), a Amazônia esteve predominantemente à margem dos eixos principais da economia e da sociedade nacional. A presença do Estado e das políticas públicas na região, com raras exceções, inexistiu, concretamente, em todos os sentidos.

No entanto, cabe ressaltar que em janeiro de 1831 eclodiu a Cabanagem, guerra insurrecional que se opôs às raízes escravistas da colonização e operou a integração política da bacia amazônica em toda sua extensão constituindo-se no mais radical movimento político do Brasil na primeira metade do século XIX, chegando a tomar o poder e fomentar os ideais de outra relação entre governo e sociedade, pautada no fim da escravidão. De acordo com Silva (2012, p. 258) a "repressão do Império à Revolução Cabana deixou, para a Amazônia brasileira, um saldo de 40.000 mortes", ao analisar as relações entre a região e nação, assevera que:

> A autodeterminação do Paiz do Amazonas ressurge, vez por outra, e assume dimensão de problema nacional. O Estado manipula, com o discurso da soberania, da integralidade da Nação, da unidade territorial e política todas as questões da história e da sociedade amazônica que conflitam ou se

> antagonizam com o caráter das relações entre a região e a nação. É que a questão amazônica também tem fundamentos de outra natureza que não estão circunscritas à história, à cultura e à sociedade nacional: a luta pela terra, pela autonomia de organização comunitária, pelo usufruto dos recursos do subsolo que repõem a questão indígena e a questão agrária no contexto das classes e da luta de classes nacionais e internacional dão, à questão amazônica, uma qualidade nova e outras perspectivas de encaminhamento da questão nacional brasileira (SILVA, 2012, p. 258).

Destarte, a autora afirma que a Cabanagem representou uma promissora alternativa de nação para a maioria popular, para as etnias e para as nacionalidades presentes na Amazônia, porém essa possibilidade foi duramente reprimida pelo poder central na época do império. De semelhante maneira é realizado nos dias hodiernos em que os problemas amazônicos não considerados, reduzidos ou invisibilizados, deslegitimando seus fundamentos, muita das vezes em nome da soberania e da unidade territorial da nação.

É somente na Era Vargas que começa a alterar o relativo isolamento da Amazônia em relação ao Brasil, principalmente a partir das décadas de 1940 e 1950, para depois consolidar a ocupação de grande parte da fronteira amazônica nos anos 1970. Mais precisamente foi durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945),

> que o Estado nacional, em decorrência dos Acordos de Washington, irá promover uma primeira investida de políticas públicas na Amazônia, no sentido de criar infraestrutura social e econômica no contexto da Batalha da Borracha. Almejava-se contribuir para o esforço de guerra suprindo o mercado dos Estados Unidos da América de borracha natural, uma vez que

> o abastecimento havia sido interrompido com a tomada, pelo Japão, das principais regiões produtoras de borracha cultivada na Ásia. A Batalha da Borracha representou, concretamente, a primeira presença oficial e marcante do Estado brasileiro na região (SILVA; RAVENA, 2015, p. 25).

Desta forma, Getúlio Vargas assumiu a postura de fortalecer as funções do governo central, visando estabelecer a imagem de um "Estado Forte", uma vez que no final da década de 1940, o ciclo explorador e exportador da borracha já havia chegado ao seu final na região, restando, portanto, um conjunto de problemas dos mais diversos matizes. A solução encontrada foi, a partir de uma perspectiva desenvolvimentista, promover o desenvolvimento e a integração nacional por meio da institucionalização dos Territórios Federais. Assim e ainda sob os efeitos da Constituição de 1937, o Território Federal do Rio Branco foi criado por meio do Decreto Presidencial nº 5.812 de 1943 (MAGALHÃES, 2008; OLIVEIRA, 2003). Boa Vista, foi a primeira capital do embrião do estado. A capital do Território Federal do Rio Branco foi desmembrada do município de Moura, do vizinho estado do Amazonas (MAGALHÃES, 2008).

Segundo Magalhães (2008), os territórios recém-criados pelo governo central eram de responsabilidade das forças armadas, no caso do Território Federal do Rio Branco, a responsabilidade era da Aeronáutica. O presidente da República do Brasil era quem nomeava os governadores dos Territórios recém-criados. Oliveira (2003) analisa que o governo central só reforçava seu caráter centralizador, materializado na indicação dos governadores dos territórios, na verdade, havia uma grande descontinuidade administrativa devido as constantes mudanças de governadores, o que refletiu diretamente no desenvolvimento das atividades planejadas para Roraima, até então, Território Federal do Rio Branco.

Porém, ainda conforme Oliveira (2003), por trás do discurso desenvolvimentista e integrador do governo central, voltado para a criação de um "Estado Forte", o que se pretendia na verdade, diante das pressões internacionais da Segunda Guerra Mundial e da polarização do mundo em duas correntes ideológicas era ocupar a Amazônia em face da exploração por parte de estrangeiros na região. Assim, Roraima integrou uma estratégia do Estado brasileiro para preservar o território nacional das ocupações externas.

Em janeiro de 1953 foi criada a Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA) por meio da Lei nº 1.806/1953, porém o projeto tinha um caráter paternalista que somente atendia às necessidades das oligarquias locais, e ainda assim não alcançou os resultados esperados, os problemas eram vários para os parcos recursos disponibilizados pelo governo. Um dos poucos resultados alcançados foi a construção da rodovia Belém-Brasília criada em 1960, que ligou a Amazônia ao centro do país, assim, Getúlio Vargas consagrou-se como o primeiro presidente da República a implantar uma política efetiva de ocupação e valorização na região amazônica (MAGALHÃES, 2008). Porém, ressaltamos que nesse período, de acordo com Oliveira (2003) não houve qualquer ação da SPVEA para Roraima.

Em 1962 o Território Federal do Rio Branco passou a intitular-se de Território Federal de Roraima, pois o nome Rio Branco era confundido com a capital do Território Federal do Acre, ocorrendo inclusive, muitos extravios das correspondências. A solução encontrada foi a troca do nome de Território Federal do Rio Branco, atribuído por conta do rio que margeia a capital Boa Vista, para Território Federal de Roraima, nome inspirado no monte localizado na tríplice fronteira Brasil, Venezuela e Guiana (MAGALHÃES, 2008).

Durante os governos militares (1964-1985), de acordo com Silva e Ravena (2015), intensificaram-se os mecanismos de

incentivo à penetração do capital nacional e internacional no mercado de terras, assegurando vantagens fiscais para a criação de grandes projetos agropecuários, atraindo trabalhadores rurais para programas de colonização dirigida, abrindo estradas e consolidando a infraestrutura de transportes, comunicações e energia elétrica, prioritariamente para insumo energético de grandes indústrias do setor mineral.

> Em síntese, esse processo esgotou recursos públicos, favoreceu a acumulação privada, a especulação e a privatização das terras devolutas, com grandes fluxos de pessoas e mercadorias para a Região, favorecendo a integração da Amazônia aos centros de decisão nacional, sendo o Estado o principal agente da viabilização desse processo e os grupos econômicos os maiores favorecidos. Os lucros privados acabaram sendo obtidos com os custos públicos. As políticas públicas de ocupação e desenvolvimento regional da Amazônia, do ponto de vista econômico, deixaram pequenos resultados concretos que, dificilmente, justificam as opções preferenciais pelo subsídio aos diversos detentores do capital [...]. Estava redefinida ou consolidada a forma de inserção da Amazônia à nação brasileira. Ela continuaria como supridora de matérias-primas extrativas e importadora de produtos manufaturados. Mudaria apenas a origem do mercado fornecedor, da Europa e dos Estados Unidos para São Paulo (SILVA; RAVENA, 2015, p. 26).

Nesse sentido, infere-se que o governo militar levou para Amazônia a política de ocupação, com vestígios da era Vargas, para tanto, implementou a Operação Amazônia (1965-1967), que colocou em prática as antigas ideias de ocupação, desenvolvimento e integração, enfatizamos que o pensamento geopolítico preponderante era da necessidade de fortalecer a presença do Estado

numa região de grande extensão territorial tida como quase vazia em termos populacionais.

O projeto do governo brasileiro de ocupação da Amazônia se materializou por meio da estruturação institucional, via criação dos órgãos como: a Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), em 1966; a Superintendência da Zona Franca de Manaus (SUFRAMA), em 1967; o Programa Nacional de Integração Nacional; em 1970; o Programa de Redistribuição de Terras e de Estímulo à Agroindústria do Norte e do Nordeste (PROTERRA); em 1970; o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em 1970 e o Projeto Calha Norte, em 1985. Enfim, esses programas foram implantados para dar conta da estratégia de ocupação, além da edificação de um complexo de rodovias que interligariam a região, promovendo a saída do isolamento. Para Becker (2009), o governo central, simplesmente, atendeu à lógica contida na expansão do grande capital, sem considerar os requisitos locais como elementos preponderantes para as transformações sociais, por meio de estratégias homogeneizadoras, que igualaram as diferenças e preteriram o caráter local.

É para responder aos intentos do capital que a SUDAM, antiga SPVEA, passou em 1968 a distribuir incentivos fiscais e autorizar créditos para investimentos na indústria e na agricultura, bem como "os projetos agropecuários representaram o primeiro movimento de um processo contínuo, de formação de domínios extensos e privados no interior da Amazônia, tendo como base a destruição da cobertura vegetal" (SIMONIAN; BAPTISTA, 2015, p. 21). Logo, o discurso oficial do governo militar de "integrar para não entregar" e "terra sem homens para homens sem terra" foi difundido para estimular o movimento de ocupação da Amazônia, a partir de projetos mineradores, madeireiros e agropecuários de grande porte, o resultado foi um aumento exponencial na taxa de

desmatamento na região e um projeto exógeno que não considerou os interesses dos povos amazônidas.

Durante a década de 1970, o governo militar instituiu por meio do Decreto Presidencial nº 1.116, a política de integração denominada Programa de Integração Nacional (PIN), que tinha entre os seus objetivos, o propósito de construir rodovias na região amazônica como foi realizado com a construção da rodovia federal BR 174, que interligar Manaus - Boa Vista - Santa Helena de Uairem, primeira cidade da Venezuela. O Programa explicitou o projeto geopolítico de utilização da mão de obra nordestina advindas das grandes secas de 1969 e 1970 destinadas a ocupar o suposto vazio demográfico amazônico.

A respeito da ocupação amazônica, Simonian e Baptista, (2015, p. 25) afirmam que é necessário a desmistificação do exotismo atribuído à Amazônia: "dentre as falácias do ideário construído sobre a região, talvez a mais disseminada seja a concepção de que a Amazônia é um 'vazio'. Um 'espaço sem gente'. Além disso, a classificação 'terra sem gente' é investida de uma carga xenófoba, pois nega o *status* de 'gente' a mais de 170 povos indígenas e a alguns milhões de habitantes antigos". Nesse sentido, Pereira e Vital (2015) concluem que as lógicas que moveram o poder central na questão da ocupação da Amazônia foram as influências advindas de contextos diversos:

> ora internacional, por conta do capital que se firmava por meio do desenvolvimento industrial; ora de questões nacionais, voltadas para o atendimento do crescimento econômico baseado no modelo industrializante estabelecido. Quase nenhuma influência regional se constatou e foi capaz de promover uma inflexão no caminho do desenvolvimento de Roraima. O pensar do poder central no período aventado não revelou qualquer

> influência e/ou captação das necessidades do local. Assim, as políticas públicas, os planos e os programas, ou ainda, as instituições sempre chegaram à Região, ao Estado, advindos de perspectivas exógenas, cuja filosofia era desenvolvimentista e integradora baseada no modelo industrializante que se firmou no Brasil no século XX. Estratégia que não considerou as condições existentes, muito menos os saberes dos nativos. O que se comprovou foi a constituição da vida social a partir do poder institucional do governo central, ou seja, o crescimento/desenvolvimento sempre foi proposto a partir de uma perspectiva vertical, de cima para baixo e de fora para dentro, refletindo um modelo maniqueísta e segregador (PEREIRA; VITAL, 2015, p. 489).

Assim, ao longo da história da Amazônia Legal as populações tradicionais foram expropriadas de sua cultura e de seu modo de vida, a respeito do atraso socioeconômico, da desigualdade social e da degradação ambiental, Silva e Ravena (2015, p. 27) creditam à ação predatória de empresários, banqueiros, comerciantes nacionais e internacionais e governo central, associados aos governos e às elites locais: "os representantes dessa elite nos governos, no legislativo, no judiciário e nas universidades da Região também reproduzem esse padrão de cidadania pouco virtuosa ou baixo civismo em relação aos interesses coletivos da população regional".

Para garantir a sustentabilidade da Amazônia, as autoras propõem superar o baixo capital social por meio de uma maior densidade organizativa com participação da vida pública, exercendo o controle social dos governos visando a construção de um projeto coletivo de desenvolvimento regional, que sacrifique parcela dos interesses particulares em prol das transformações estruturais

necessárias. “Por isso, é importante que as universidades da região passem a considerar essa estratégia como fundamental, para que possam exercer uma função social mais nobre do que aquela que até agora elas têm representado na vida econômica, social e cultural da Amazônia” (SILVA; RAVENA, 2015, p. 28).

Passemos, a partir de agora, a explicitar ainda mais, qual Amazônia, Roraima em suas peculiaridades materializa. Entre os estados que compõem a Amazônia Legal, há grande semelhança no tocante às relações estabelecidas entre o poder central e as elites locais, porém cada estado tem suas especificidades, inclusive distintas estratégias de ocupação, há, portanto, continuidades e rupturas. Embora muitos processos sociais e econômicos sejam comuns à experiência de vida na Amazônia, deve-se entender a região a partir de rupturas da “percepção dominante da Amazônia homogênea, reconhecendo, assim, a pluralidade das experiências registradas na sua história social” (CASTRO; CAMPOS, 2015, p. 15).

De acordo com Vital (2015) a delimitação territorial do que hoje se configura como estado de Roraima inicia-se em 1858, com a criação da freguesia de Nossa Senhora do Carmo, transformada no município de Boa Vista em 1890. Em 1943, foi criado o Território Federal do Rio Branco, que em 1962 passa a denominar-se de Território Federal de Roraima como já anteriormente informado. Na década de 1960, ocorre a chegada dos garimpeiros, alcançando entre as décadas de 80 e 90 a maior taxa de crescimento populacional de Roraima, quase 300%, o final da atividade garimpeira se deu por um Decreto Presidencial instituído por Fernando Collor de Mello em 1989.

No ano de 1988, Roraima se tornou um Estado Federado e adquiriu autonomia político-econômica e administrativa a partir da promulgação da atual Constituição Federal em que assim

estabeleceu na seção Ato das Disposições Constitucionais Transitórias:

> Art. 14. Os Territórios Federais de Roraima e do Amapá são transformados em Estados Federados, mantidos seus atuais limites geográficos.
>
> § 1º A instalação dos Estados dar-se-á com a posse dos Governadores eleitos em 1990.
>
> § 2º Aplicam-se à transformação e instalação dos Estados de Roraima e Amapá as normas e os critérios seguidos na criação do Estado de Rondônia, respeitado o disposto na Constituição e neste Ato (BRASIL, 1988).

Ao decorrer do processo de ocupação houve vários fluxos migratórios no Estado, especialmente em sua capital, recebendo pessoas de países vizinhos e de diversas regiões brasileiras, principalmente do Sul e Nordeste, tornando Roraima um estado com diversidade étnica e cultural. Recentemente houve grande crescimento populacional devido à migração venezuelana para Roraima, o que pode ser comprovado com os dados do IBGE (2019) que contabilizou no último Censo, realizado em 2010, 450.479 habitantes no estado de Roraima, já em 2019 a população estimada é de 605.761.

O gentílico do estado chama-se roraimense enquanto os brasileiros que chegam de outras partes do país são conhecidos popularmente como roraimados. O estado de Roraima está geograficamente situado no extremo norte do país, com sua capital, Boa Vista, localizada totalmente no hemisfério norte. É o estado mais setentrional do Brasil, ao norte e noroeste faz fronteira com a República Bolivariana da Venezuela, ao leste, com a República Cooperativista da Guiana, a sudeste com o estado do Pará, a sul e

oeste com o Amazonas. O estado é, portanto, uma unidade da Amazônia Legal e um território de fronteira, com aproximadamente 1.922 km de limites internacionais, sendo 958 km com a Venezuela e 964 km com a Guiana. Ou seja, constitui-se em uma faixa de segurança nacional, com posição estratégica nas relações internacionais, cuja ocupação é caracterizada notadamente por reservas indígenas delimitadas, demarcadas ou homologadas, assim como de áreas de preservação ambiental, áreas militares e áreas de produção agrícola.

Roraima ocupa uma área de 223.644,527 km², representando 2,64% do território nacional é o estado com o menor número de municípios institucionalizados do país, os estados do Amapá e Rondônia, que foram territórios federais ao mesmo tempo em que Roraima, dispõem de números maiores de municípios, conforme pode ser comprovado pelo Quadro 7.

Quadro 7 - Quantidade dos municípios dos Estados que compõem a Amazônia

Unidade da Federação	*N.º de municípios*
Acre	22
Amapá	16
Amazonas	62
Maranhão	217
Mato Grosso	141
Pará	144
Rondônia	52
Roraima	15
Tocantins	139

Fonte: Elaboração própria.

Quanto à divisão político-administrativa, o estado de Roraima atualmente é composto por duas mesorregiões: Norte de Roraima e Sul de Roraima e quatro microrregiões: 1) Boa Vista, 2) Nordeste de Roraima, 3) Caracaraí, e 4) Sudeste de Roraima, o estado possui 15 municípios. O Mapa 1 apresenta a estrutura política atual segundo os critérios do IBGE:

Figura 2 - Mapa político-administrativo do estado de Roraima

	MUNICÍPIOS	Área Km2
01	Alto Alegre	25.567
02	Amajari	28.472
03	Boa Vista	5.687
04	Bonfim	8.095
05	Cantá	7.665
06	Caracaraí	47.411
07	Caroebe	12.066
08	Iracema	14.119
09	Mucajaí	12.751
10	Normandia	6.967
11	Pacaraima	8.028
12	Rorainópolis	33.594
13	São João da Baliza	4.284
14	São Luiz	1.527
15	Uiramutã	8.066



Fonte: Assis Cabral. Disponível: <https://assiscabral.com/?page_id=305>. Acesso em: 22/03/2020.

A respeito das variáveis populacionais entre 2010 e 2019, bem como os dados socioeconômicos mensurados a partir do Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* e do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), de acorco com o Quadro 8.

Quadro 8 - Dados populacionais e socioeconômico dos municípios de Roraima

Nº	*Região centro*	*População (2010)*	*População (2019)*	*PIB per capita (2019)*	*IDH (2010)*
1.	Boa Vista	284.313	399.213	R$ 26.924,03	0,752
2.	Normandia	8.940	11.290	R$ 14.108,20	0,594
3.	Pacaraima	10.433	17.401	R$ 13.880,70	0,650
4.	Uiramutã	8.375	10.559	R$ 11.847,26	0,453
5.	Alto Alegre	16.448	15.510	R$ 17.453,31	0,542
6.	Amajari	9.327	12.796	R$ 14.119,38	0,484
7.	Bonfim	10.943	12.409	R$ 22.359,75	0,626
8.	Cantá	13.902	18.335	R$ 14.684,91	0,619
9.	Iracema	8.696	11.959	R$ 13. 932,51	0,582
10.	Mucajaí	14.792	17.853	R$ 17.804,20	0,665
11.	Caracaraí	18.398	21.926	R$ 16.852,66	0,624
12.	Caroebe	8.114	10.169	R$ 17.175,63	0,639
13.	Rorainópolis	24.279	30.163	R$ 18. 832,65	0,619
14.	São João da Baliza	6.769	8.201	R$ 20.041,66	0,655
15.	São Luiz	6.750	7.986	R$ 15.710,68	0,649

Fonte: IBGE (2019).

O Quadro 8 revela a variação populacional dos municípios de Roraima tendo como base a década de 2010, conclui-se que com exceção do município de Alto Alegre, houve aumento populacional em todos os municípios, sendo os mais expressivos a capital Boa Vista que teve um aumento populacional de 115 mil pessoas, seguido do município de Pacaraima com aumento de quase 7 mil pessoas, tal dinâmica pode ser explicada pelo expressivo fluxo migratório advindo da Venezuela entrando por Pacaraima e concentrando-se em Boa Vista para acessar serviços públicos e melhores condições de vida, bem como partirem para outras regiões do país.

Em termos socioeconômicos o PIB *per capta* (renda) integra o cálculo do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) que congrega além da renda outros dois indicadores: expectativa de vida ao nascer (longevidade) e uma vida saudável (saúde) constituindo-se como uma unidade de medida utilizada para aferir o grau de desenvolvimento de uma determinada sociedade, sua escala considera as seguintes medidas: IDH baixo (abaixo de 0,500); IDH médio (entre 0,500 e 0,799); IDH alto (entre 0,800 e 0,899) e IDH muito alto o índice encontra-se (igual ou acima de 0,900).

Constata-se pelos números que a maioria dos municípios roraimenses apresentam IDH médio com variação do índice de Alto Alegre (0,453) e a capital Boa Vista (0,752) que representa o melhor IDH do estado, observou-se ainda que os piores índices de Uiramutã (0,453) e Amajari (0,484), portanto, com IDH baixo, são municípios que concentram grande população indígena e com parcos serviços públicos. Ainda de acordo com o IBGE (2019), dentre o IDH, Roraima ocupa a 13ª posição dentre os estados da Federação com índice de 0,707 representando uma queda na classificação (8ª) que ocupava anteriormente. Roraima é o estado brasileiro que apresenta o menor Produto Interno Bruto (PIB), Vital (2015) explica que

> essa realidade reflete o cenário político do estado, historicamente caracterizado por conflitos agrários que remontam ao período colonial, às intervenções das missões jesuítas da igreja católica, às políticas da colônia portuguesa, à utilização do indígena como mão de obra para a pecuária; à ocupação desordenada do solo, bem como aos confrontos ocorridos em meados do século XX nas áreas de mineração e à instabilidade político-institucional, dentre outros fatores significativos na caracterização socioeconômica do estado de Roraima (VITAL, 2015, p. 534).

Atualmente a Administração Pública ainda é a atividade que tem a maior participação no PIB de Roraima (56,1%), o que demonstra a sua grande influência na economia local. A economia do Estado baseia-se na agricultura, especialmente arroz, soja, culturas de subsistência, pecuária, atividades extrativistas, madeira e minerais. Há que se ressaltar que grande parte do território está demarcada como reserva indígenas ou ambiental, o que causa em seu desempenho econômico (SEPLAN/RR, 2012).

Como demostrada no início dessa seção a atividade extrativista tem forte identificação com a Amazônia, já que a economia regional foi por longo tempo baseada na comercialização de produtos extraídos da floresta, como a borracha e a castanha-do-pará. No entanto, em relação aos outros estados, de acordo com Magalhães (2008) Roraima não apresenta uma produção extrativista significativa, nem mesmo na época colonial, durante o ciclo das Drogas do Sertão, tampouco durante o ciclo da Borracha, tendo contribuição insignificante, permaneceu como atividade produtiva secundária, não alcançando a expressividade econômica que obteve no Amazonas, no Pará e, em especial, no Acre.

Atualmente, de acordo com Vital (2015), a economia de Roraima não apresenta uma estrutura produtiva complexa, se comparada a de outros estados brasileiros com setores produtivos mais dinâmicos. A base produtiva do estado está na agricultura (arroz, feijão, milho, mandioca e banana), na pecuária (bovinos, suínos e aves) e no extrativismo animal, vegetal e mineral (diamantes, cassiterita, molibdênio, bauxita, cobre, areia, argila, granito e ouro). No setor de serviços, destaca-se a renda do funcionalismo público, que ainda se insere como o componente mais expressivo da economia roraimense, ainda na composição desse setor se concentram o comércio não especializado, representado pelos supermercados e pequenos estabelecimentos varejistas.

Ainda a respeito das atividades econômicas, Vital (2015) destaca que com a decadência da pecuária, a produção de arroz irrigado passou a ser o produto agrícola de maior importância. A produção tem atingido elevados índices de produtividade e qualidade, aproveitando a aptidão dos campos de várzea e um eficiente sistema de irrigação nas áreas de terra firme. Além de abastecer o mercado local, enquanto seu excedente é exportado para Manaus.

A ocupação e a propriedade da terra constituem-se em um problema que atravessou quase sete décadas do século XX, chegando ao século XXI ainda sem resolutividade. A atual estrutura das terras de Roraima está assim descrita: Terras Indígenas, Áreas Protegidas e as áreas disponíveis para produção. O Quadro 9 demonstra a distribuição das terras do estado e sua correspondente proporção.

Quadro 9 - Aspecto fundiário do estado de Roraima

Aspecto fundiário do estado de Roraima			
Instituição	Domínio	Extensão (ha)	(%)
Áreas Militares	Federal	279.694	1%
Reservas Indígenas	Federal	10.344.318	46%
Unidades de Conservação	Federal	1.705.354	8%
Áreas de Assentamento	Federal	1.170.421	5%
Unidades de Conservação	Estadual	1.207.650	5%
Unidade de Conservação	Municipal	3.113.102	13%
Total das áreas		17.820.539	79%
Áreas remanescentes de Roraima		4.609.359	21%

Fonte: SEPLAN-RR (2012).

A questão fundiária expressa no Quadro 9 é motivo de grandes disputas entre os indígenas, empresários e a classe política dominante, conforme (PEREIRA; VITAL, 2015) para tentar sanar

os conflitos em decorrência da posse da terra o governo federal instituiu o programa denominado Terra Legal, que visa legalizar as terras repassadas da União para os estados, na estrutura administrativa do governo do estado de Roraima esta função é atribuição do Instituto de Terras de Roraima (ITERAIMA). Assim, o governo do estado, para atender a esta demanda, assinou um instrumento de convênio com o governo federal para executar o georreferenciamento das terras e proceder a sua regularização fundiária por meio de um programa denominado Roraima Legal.

Como se constata no Quadro 9, o estado de Roraima possui diversos tipos de áreas legalmente protegidas, perfazendo um total de 17.820.539 km², ou seja, cerca de 79% do território estadual. Dentre estas áreas têm-se as Unidades de Conservação (UC), previstas no Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC), perante jurisdição federal, estadual, municipal e privada, destacando-se: Estação Ecológica, Parques Nacionais, Florestas Nacionais, Áreas de Proteção Ambiental e Reservas Particulares do Patrimônio Natural. Além disto, têm-se áreas legalmente protegidas, definidas pelo Código Florestal, tais como as Áreas de Preservação Permanente e as Reservas Legais. E, finalmente, as Terras Indígenas (TI), as quais estão ao abrigo da União (AGOSTINHO; VITAL, 2015). Estas Áreas Protegidas (AP) são administradas por órgãos dos três níveis da federação: federais, estaduais e municipais.

Em 2005, o decreto presidencial do então presidente Luís Inácio Lula da Silva demarcou as Terras Indígenas Raposa Serra do Sol em área contínua, atendendo aos direitos dos índios, negligenciados por séculos.

> [Porém], contrário à demarcação, o senador Augusto Botelho entrou com uma ação no Supremo Tribunal Federal para não homologar a TI em área contínua. A ação trouxe mais uma vez Roraima para a mídia

> nacional. Segundo o senador, a homologação em área contínua prejudicaria a atividade rizicultora – o arroz irrigado - única atividade econômica autossuficiente e geradora de excedente por conta do uso de alta tecnologia na produção. Os produtores de arroz foram os migrantes advindos das políticas de incentivo à ocupação ainda no período de 1970. Eles ocuparam as terras indígenas ao longo do período de colonização. Do outro lado desse imbróglio estavam os índios que reivindicavam seus direitos às terras ceifadas ao longo de séculos passados (PEREIRA; VITAL, 2015, p. 491-492).

No Supremo Tribunal Federal o debate foi intenso e acalorado no âmbito local, regional e nacional, inclusive chegando a ganhar proporção internacional com a assídua cobertura da mídia, o resultado da sentença julgou a ação procedente para os povos indígenas determinando que a Terra Indígena Raposa Serra do Sol fosse homologada em área contínua, uma vitória para os povos indígenas brasileiros. Em 2008, a justiça federal determinou a saída dos não índios da região, bem como dos arrozeiros.

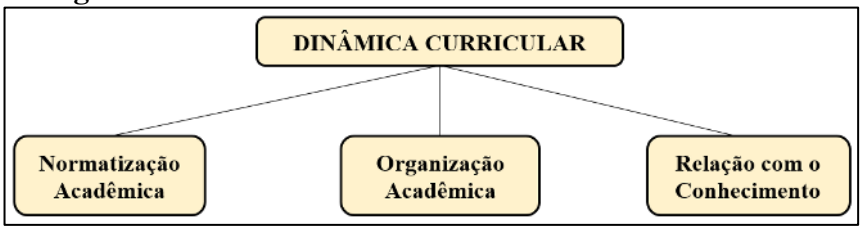
CAPÍTULO 3

A Amazônia na Dinâmica Curricular do Bacharelado de Relações Internacionais da UFRR

A AMAZÔNIA NA DINÂMICA CURRICULAR DO BACHARELADO DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS DA UFRR

Na presente Seção, à luz da pedagogia histórico-crítica e utilizando-se das contribuições de pesquisadores da teoria curricular na perspectiva do materialismo histórico-dialético, tais como: Coletivo de Autores (1992), Newton Duarte (2016), Júlia Malanchen (2016) e Carolina Gama (2015), abordaremos como o conceito de *Dinâmica Curricular* se manifesta a partir de seus três elementos formadores: 1) Normatização Acadêmica; 2) Organização Acadêmica e 3) Relação com o Conhecimento. Tal formulação teórica é resultado do acúmulo e enriquecimento das elaborações dos autores anteriormente citados, assim, pretendemos contribuir com as reflexões acerca do currículo no ensino superior, a partir do bacharelado de Relações Internacionais da Universidade Federal de Roraima (RI/UFRR), com ênfase no eixo formativo Amazônia e Relações Internacionais.

Figura 3 - Dimensões do conceito de dinâmica curricular



Fonte: Elaboração própria.

Para apreendermos a análise da *Dinâmica Curricular* do Curso de RI da UFRR analisaremos os seguintes documentos: 1) Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Relações Internacionais, 2) Plano de Desenvolvimento Institucional da UFRR

(UFRR/PDI), 3) Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Relações Internacionais (2015), 4) Planos de Ensino do eixo formativo Amazônia e Relações Internacionais expressos pelas disciplinas: *História Andina e Pan-Amazônica*, *Amazônia e Relações Internacionais* e *Roraima no Contexto Regional e Internacional*, 5) Monografias publicadas no *site* do curso de RI/UFRR de 2010 a 2019, bem como, 6) Projetos de pesquisa e de extensão atualmente desenvolvidos pelos docentes do curso, além das fontes primárias coletadas a partir de 7) Entrevistas realizadas ao Coordenador do Curso de RI, a 2 docentes que ministram disciplinas relacionadas à Amazônia e o Grupo de Discussão composto por 5 discentes finalistas em 2019. Tais fontes primárias e documentais nos proporcionaram condições para analisarmos a *Dinâmica Curricular* do Curso de RI da Universidade Federal de Roraima (RI/UFRR).

De acordo com Gama (2015, p. 179), o conceito de *Dinâmica Curricular* constitui-se como fundamental para pensarmos os elementos que compõem e definem o trabalho pedagógico que, em última instância, é o que materializa o currículo, pois não se deve analisar a "questão curricular em si mesma, de forma isolada e autônoma, o que obedeceria a uma visão idealista do problema. Ao mesmo tempo reforça a noção de currículo dinâmico, pautado no movimento do real, nos distanciando, tanto da concepção tradicional (currículo rol de disciplinas, engessado, estático, inalterável e definitivo), quanto da perspectiva pós-moderna multicultural, relativista (currículo fragmentado, construído permanentemente conforme interesses e necessidades cotidianas e utilitárias que vão surgindo a cada momento)".

Assim, é em contraposição à relação com o conhecimento fragmentado, estático, unilateral, linear e etapista, enquadrados nos princípios da lógica formal, que em consonância com o Coletivo de Autores (1992) defendemos um currículo dialético, que realiza outra

forma de organizar o conhecimento no currículo tendo em vista favorecer o desenvolvimento da lógica dialética como instrumento do pensamento para apreensão e transformação da realidade. Neste sentido, aponta-se para princípios curriculares pautados na totalidade na mudança qualitativa e na contradição. "A dinâmica curricular na perspectiva dialética favorece a formação do sujeito histórico à medida que lhe permite construir, por aproximações sucessivas, novas e diferentes referências sobre o real no seu pensamento. Permite-lhe, portanto, compreender como o conhecimento foi produzido historicamente pela humanidade e o seu papel na história dessa produção" (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 34).

A presente seção está estruturada em três tópicos. O primeiro corresponde à *normalização acadêmica* que se refere ao sistema de normas, regimentos e diretrizes para a gestão, bem como, da *organização acadêmica* que diz respeito à organização temporal e espacial para aprender; o segundo e o terceiro tópicos aprofundam a *relação com o conhecimento* entre Amazônia e Relações Internacionais, evidenciada por meio da dimensão do ensino e posteriormente da pesquisa e extensão. Tais dimensões expressam a *dinâmica curricular* do curso de Relações Internacionais (RI) da Universidade Federal de Roraima (UFRR), passaremos a discuti-la evidenciando como se manifestam os conteúdos relacionados à Amazônia.

NORMATIZAÇÃO E ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA DO CURSO DE RI DA UFRR

Normatização Acadêmica

A noção de *dinâmica curricular* situa a discussão sobre o currículo no bojo de questões mais gerais, concordante com as elaborações da teoria histórico-crítica que examina as questões educacionais não isoladas em si, mas a partir de uma visão de

totalidade. Desta feita, as formulações de Saviani, sobretudo, no campo da estrutura e política educacionais, contribuem para a discussão das questões vinculadas à normatização. O autor defende a implantação de um verdadeiro Sistema Nacional de Educação (SNE) orientado por um Plano Nacional de Educação (PNE), "o plano educacional é exatamente o instrumento que visa introduzir racionalidade educativa como condição para superar o espontaneísmo e as improvisações, que são o oposto da educação sistematizada e de sua organização na forma de sistema" (SAVIANI, 2014a, p. 60). O SNE deve ter caráter público e sua instância normativa e deliberativa deve ser exercida por um órgão determinado, o que equivaleria ao Conselho Nacional de Educação, porém trata-se "de um órgão de Estado e não de governo", "devendo como ocorre com os poderes legislativo e judiciário, gozar de autonomia financeira e administrativa, não podendo ficar, como hoje ocorre, na dependência total do Executivo" (SAVIANI, 2014a, p. 62). Assim, Gama (2015), na esteira de Saviani defende que:

> Os estados, municípios e no interior das escolas, devem guiar-se pelas orientações do Sistema Nacional de Educação, não podendo estar à mercê de mudanças de governos estaduais e municipais, ou de gestões escolares. Muito menos a serviço das parcerias público-privadas. Ao contrário, devem gozar de autonomia que permita haver continuidade nas ações, sendo avaliados e alterados tendo em vista a consecução do objetivo comum de *promover educação com o mesmo padrão de qualidade a toda a população.* Vale ressaltar, que as orientações do PNE, que tem função de orientar e regular o SNE, elaborando as diretrizes e as metas educacionais para o período de vigência do plano e indicando os meios pelos quais as mesmas serão alcançadas, deverão ser construídas de baixo para cima garantindo a

> participação dos educadores que o concretizam (GAMA, 2015, p. 189-190).

Esses direcionamentos no âmbito do ensino básico, tanto o Plano quanto o Sistema normatizam a organização educacional. No âmbito das universidades, reafirmamos como foi discutido no capítulo II, a necessidade de financiamento das Instituições de Ensino Superior (IES) por parte do Estado brasileiro, bem como o resguardo da autonomia universitária. Nesse sentido, o primeiro elemento de sustentação da dinâmica curricular diz respeito à *Normatização Acadêmica* que nada mais é que um conjunto de documentos, sejam eles legais ou administrativos, que cumprem a missão de proporcionar legitimidade jurídica e social da universidade perante a sociedade. Tais elementos normatizadores podem ser encontrados, sobretudo, no Plano de Desenvolvimento Institucional da UFRR (UFRR/PDI), no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do Bacharelado em Relações Internacionais (2015) e na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) n º 4, de 4 de outubro de 2017 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de graduação em Relações Internacionais.

Na apresentação do vigente Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Relações Internacionais nos foi informado que a criação do curso ocorreu na reunião do Conselho Universitário de 23 de fevereiro de 2006, pela Resolução nº 002/06-CUni. No entanto, ressalta-se que as discussões a respeito da necessidade de um curso de graduação na área de Relações Internacionais remontam ao ano de 1997, quando, na UFRR, foi desenvolvido uma Especialização em Relações Fronteiriças que teve apoio financeiro da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e envolveu além de professores da UFRR, recursos humanos de outras instituições, e que logrou significativo êxito. Dessa especialização resultaram esforços no sentido de continuar refletindo sobre os temas

vinculados à noção de fronteiras. "O convênio firmado com a *University of Guyana* e o intercâmbio de professores com a universidade de *Matanzas*, em Cuba, atestam tais esforços. Soma-se, ainda, a realização de seminários sobre desenvolvimento sustentável e fronteiras para compreender o lugar do estado de Roraima no cenário internacional. Como se percebe, temas de Relações Internacionais sempre estiveram presentes nesta Universidade" (UFRR, PPC, 2015, p. 02).

O Curso de Relações Internacionais da UFRR surge no contexto do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que teve como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior, efetivado à época pelo Ministro da Educação Fernando Haddad (2005-2010). O resultado dessa política para a UFRR foi a criação de cinco cursos, a saber, Arquitetura e Urbanismo, Ciência da Computação, Psicologia, Relações Internacionais (RI) e Zootecnia. No caso do Bacharelado em Relações Internacionais, as atividades do Curso iniciaram com o ingresso de quatro novos professores.

A criação de uma graduação em Relações Internacionais (RI) no Estado de Roraima se adequa ao artigo 43 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB): "formar e diplomar pessoas nas diferentes áreas do conhecimento, tornando-as aptas para a inserção em setores profissionais e para participação no desenvolvimento da sociedade brasileira", bem como, corresponde à missão institucional da UFRR, assim de acordo com o PPC do curso de Relações Internacionais:

> estará a UFRR suprindo um mercado em expansão, não só no estado como também em toda a região norte do país, com mão de obra qualificada para atender às instituições e órgãos governamentais e não-governamentais que lidam com questões relativas às populações fronteiriças, bem como com políticas internacionais de educação, cultura, saúde, comércio,

> finanças, comunicações, energia, direito, meio ambiente e segurança (UFRR, PPC, 2015, p. 03).

Assim, a formação dos futuros internacionalistas se justifica a partir da consolidação de Roraima enquanto estado federado, e o recrudescimento das discussões sobre fronteira e seus consequentes temas, tais como, defesa, questão ambiental e migratória, portanto, para realizar a interação entre local e global necessitaria de mão de obra especializada para efetivar as competências e atribuições do profissional das Relações Internacionais.

Quanto à organização do curso de Relações Internacionais, antes das Diretrizes Curriculares de 2017, os parâmetros adotados eram basicamente vinculados ao Ministério da Educação (MEC) que exigia o mínimo de 2700 horas para os cursos de bacharelado, número esse contemplado pelo projeto do curso na última versão, a partir de 2015.

Frente à diversidade de formação encontrada nos vários estados do Brasil com diferentes enfoques, uma das reivindicações da área de conhecimento das Relações Internacionais junto ao Ministério da Educação (MEC) era a necessidade de formar uma identidade do curso, visando legitimidade acadêmico-científica, para tanto um dos instrumentos que poderiam assegurar essa identificação em todo território brasileiro seria por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Nesse sentido, segundo Maia (2002) a importância das DCNs também se ancora na determinação da obrigatoriedade de Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCC) desenvolvidos em diferentes modalidades, no que concerne ao estágio curricular supervisionado, optou-se pela livre escolha da Instituição de ensino quanto à sua obrigatoriedade, ou seja, constituiu-se enquanto facultativo.

Ainda, de acordo com Maia (2020) para construção da proposta das DCNs a Associação Brasileira de Relações

Internacionais (ABRI) promoveu reuniões de coordenadores de curso de graduação que tiveram como resultado a criação do Fórum de Coordenadores dos Cursos de Graduação em Relações Internacionais, a primeira tarefa do Fórum no ano de 2012, foi a de propor uma minuta das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Relações Internacionais. Em 26 de agosto de 2013, o texto produzido pelo Fórum foi divulgado para consulta pública em meio virtual no endereço eletrônico da ABRI, durante três meses, as contribuições recebidas foram compiladas e colocadas em discussão para a formatação de uma minuta que no mesmo ano, sendo posteriormente protocolada junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

A respeito do processo de construção das DCNs, nosso entrevistado, o Docente 2, participou das discussões do Fórum de Coordenadores dos Cursos de RI em que houve debates atravessados por correlações de forças entre as universidades públicas e privadas, além das questões regionais "as perspectivas, se complementavam em uns momentos, em outros eram concorrentes, as diretrizes curriculares levou uma série de anos antes de ser aprovadas em 2017, lembro que eu participei de uma reunião por volta de 2012, 2013 quando houve mais uma rodada de discussão para montar a minuta a ser encaminhada ao Ministério da Educação" (Docente 2 do Curso de RI/UFRR, 15/10/2019).

Em junho de 2017, por meio do parecer CNE/CES nº 243/2017, houve votação favorável à aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Relações Internacionais, o Conselho Nacional de Educação (CNE) após as discussões propôs ainda uma Resolução que condensou os principais consensos e que posteriormente foi aprovada em outubro de 2017.

A definição das DCNs contribuiu não apenas para solidificar a identidade do curso, mas para ter uma maior precisão dos conteúdos que se deve entender como intrínsecos ao ensino das

Relações Internacionais. Dessa forma o documento passou a figurar como uma importante fonte de consulta para os coordenadores de cursos no Brasil.

Quadro 10 - Eixos temáticos das DCNs

I - Eixo de Formação Estruturante
Contempla, obrigatoriamente, os conteúdos de Teorias das Relações Internacionais; Segurança, Estudos Estratégicos e Defesa; Política Externa; História das Relações Internacionais; Economia Política Internacional; Ciência Política; Direito Internacional e Direitos Humanos; Instituições, Regimes e Organizações Internacionais
II - Eixo de Formação Interdisciplinar
Contempla os conteúdos das Ciências Sociais; Economia; Direito; Filosofia; Sociologia; Antropologia; Geografia; Estatística, Metodologia; Ética; e diretrizes e requisitos legais, que constituirão o alicerce da formação geral, humanística e ética do curso
III - Eixo de Formação voltado à atividade profissional
Estudos ou atividades práticas (organizados em disciplinas ou atividades optativas), de caráter transversal e interdisciplinar, para o enriquecimento do perfil do egresso. Incluem atividades laboratoriais de simulações de negociações, simulações históricas; exercícios de construção de cenários prospectivos; exercícios de análise de conjuntura; conteúdos voltados para a elaboração, acompanhamento e avaliação de projetos de cooperação técnica; conteúdos voltados aos aspectos interculturais e para o aprimoramento de habilidades interpessoais
IV - Eixo de Formação Complementar
Conteúdos 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

Fonte: Resolução nº 04/10/2017 do CNE/MEC.

As DCNs estabeleceram que os cursos devem ter em sua totalidade 2.700 horas, quanto aos conteúdos recomendados para a graduação em Relações Internacionais, foram normatizados no Art. 5º das DCNs: "o Curso de Graduação em Relações Internacionais deverá ter no seu projeto pedagógico e na sua organização curricular características que o distinga como área de conhecimento, expressa em disciplinas que abordem um conjunto de conteúdos básicos, organizados em quatro grandes eixos temáticos complementares entre si.

Após um período de longa discussão, o Ministério da Educação (MEC) por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu a Resolução n º 4, de 4 de outubro de 2017 estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Curso de Graduação em Relações Internacionais, a serem observadas pelas Instituições de Educação Superior (IES) em sua organização curricular. A respeito das DCN o Coordenador do curso de RI afirmou que o bacharelado não sofreu grandes impactos, pois já seguia no PPC de 2015 a maioria das orientações estabelecidas, no entanto, ressalta a necessidade de realizar algumas modificações,

> nós vamos completar 5 anos desse PPC, acho que é um momento importante de discutir, há uma necessidade da gente diminuir o número das nossas horas complementares, atualmente está em 300 vamos diminuir para 240 e aumentar uma disciplina, é necessário termos uma carga horária de disciplina um pouco maior, essa seria digamos assim, nossa obrigação tendo em vista a adequação às DCNs (Coordenador do Curso de RI/UFRR, 15/10/2019).

As propostas de mudanças em termos curriculares, no tocante às disciplinas são as seguintes: a primeira é que haja o acréscimo de

uma disciplina de Teoria, passando de duas para três, sendo denominada de *Teoria das Relações Internacionais III*, acerca do conteúdo da disciplina o Coordenador explica que "serão adotadas as teorias mais críticas das relações internacionais, teorias pós-positivistas, como teoria feminista, teoria marxista, enfim, aspectos mais recente de relações internacionais" (Coordenador do Curso de RI/UFRR, 15/10/2019).

Nesse sentido, a Docente 1, corrobora com a necessidade de estudar novas correntes teóricas de Relações Internacionais, para além das tradicionais, incluindo as perspectivas pós-positivistas na revisão curricular do PPC de 2015 com bases nas normativas estabelecidas pelas DCNs de 2017, tais teorias trazem, por exemplo, o debate pós-colonial, descolonial, por meio dos estudos feministas em Relações Internacionais. Os docentes defendem que as teorias tradicionais já não respondem alguns debates contemporâneos e ressaltam que as teorias das décadas anteriores não estavam tão engajadas nesses termos, assim, somente no pós Guerra Fria que as temáticas relacionadas às teorias pós-positivistas emergiram com força no debate das relações internacionais, "acabava ficando muita coisa para debater principalmente em Teoria I e II, então vamos criar a Teoria III, já estamos trabalhando na criação da ementa. Então, o fato de termos três Teorias é justamente para ter mais tempo para os alunos lerem os autores clássicos, e poder acrescentar esses novos autores que estão ganhando cada vez mais força nas relações internacionais" (Docente 1 do Curso de RI/UFRR, 14/10/2019).

Outra alteração seria a retirada de uma disciplina do campo do Direito denominada *Direito Comunitário e da Integração* devido à sobreposição com outra disciplina chamada *Processos de Integração Regional*,

> essas duas disciplinas estão chocando muito conteúdo, no sentido da repetição dos assuntos,

> porque teoricamente a primeira disciplina seria exclusivamente em Direito, basicamente sobre a União Europeia e o Mercosul e a outra falaria sobre teorias de integração regional, a parte política e econômica, mas na verdade elas se juntam pelo menos nos conteúdos mais propedêuticos, no início da disciplina, são coisas mais descritiva, mais manuais, os alunos também confundem, elas estão no mesmo semestre. Atualmente é uma disciplina que a gente vê como desnecessária, então ela sairia e uma parte do conteúdo de *Direito Comunitário e da Integração* seria trabalhado em *Processo de Integração Regional* (Coordenador do Curso de RI/UFRR, 15/10/2019).

Uma das discentes entrevistadas no Grupo de Discussão evidenciou a disciplina *Direito Comunitário e da Integração,* porém questionou a ausência de uma disciplina que abordem a política internacional: "Temos *Direito Comunitário*, mas os professores esquecem que aqui não tem uma matéria fundamental que é *Política Internacional*, se você pegar alguém aqui no curso e perguntar sobre nova rota da seda, sobre guerra comercial entre EUA e China eles não sabem, isso é assustador para um curso de Relações Internacionais" (Discente 1 do Curso de RI/UFRR, 16/10/2019).

Outra alteração seria a criação da disciplina *História das Relações Internacionais do Brasil II*, no PPC (2015) consta apenas uma disciplina, a justificativa é a preocupação dos docentes devido ao volume de conteúdos para serem ministrados, em apenas um semestre, quanto para os discentes, sentem-se sobrecarregados, de acordo com o Coordenador do curso "é uma disciplina que exige um nível de leitura muito grande, uma sobrecarga muito alta para os alunos, então a gente achou melhor desmembrar e criar essa nova disciplina, tornando-se duas disciplinas" (Coordenador do Curso de RI/UFRR, 15/10/2019). Logo, o resultado ficaria assim: a disciplina *História das Relações Internacionais do Brasil I* permaneceria sendo

ministrada no 5º semestre, enquanto a disciplina *História das Relações Internacionais do Brasil II* passaria a ser ministrada no semestre seguinte.

Haveria também a eliminação da disciplina do primeiro período intitulada *Leitura e Produção de Textos (LPT)* ofertada pelo curso de Letras, tanto para o Coordenador quanto para os Docentes entrevistados, a disciplina não tem tido um resultado satisfatório, eles argumentam, apoiados na avaliação do Núcleo Docente Estruturante (NDE), que o ensino da disciplina não tem contribuído para a escrita, necessária aos discentes, nos períodos subsequentes "então a gente criou no lugar de LPT uma disciplina que se se chama *Introdução ao Pensamento Científico* que trabalharia alguns aspectos de leitura crítica com uma aproximação dos alunos em uma escrita científica, havendo assim uma substituição de disciplinas" (Coordenador do Curso de RI/UFRR, 15/10/2019).

Assim, a disciplina *Leitura e Produção de Textos (LPT)* constitui-se como um conteúdo de nivelamento de composição textual, no entanto é apontada como um problema de cooperação interdepartamental, devido à rotatividade de professores que assumem a disciplina e uma não identificação com a necessária redação científica requerida pela área de Relações Internacionais, nesse sentido o Docente 2 afirma:

> o Departamento de Letras manda sempre um professor novato substituto, sem incorrer no preconceito contra os professores substitutos, mas é sempre um professor que é mais sobrecarregado, que não cria um vínculo com o nosso curso. Sempre houve trocas, então o professor não gera um aprendizado para si dentro da experiência repetida, é difícil para eles fazerem uma aula de redação que seja dirigida para o curso de Relações Internacionais, então nós estamos trocando essa disciplina por outra, será um misto de Introdução ao Pensamento

> Científico e Redação Científica será lecionada por um professor do Departamento, será uma disciplina com o nosso código (Docente 2 do Curso de RI/UFRR, 15/10/2019).

Outra mudança do PPC (2015) visando adapta-se às DCNs (2017) refere-se às disciplinas ofertadas pela área de ciências humanas básicas, como *Antropologia e Relações Internacionais*, *Sociologia e Relações Internacionais* e *Ciência Política I e II* que são ofertadas pelo Curso de Ciências Sociais, todas estão concentradas nos dois primeiros anos do curso, os professores entendem que ainda de maneira não intencional está sendo postergado o contato dos discentes com os próprios docentes do Departamento.

De acordo com o Coordenador as disciplinas propedêuticas, normalmente ofertadas por outros Cursos, como Letras e Ciências Sociais faz com que os alunos não se sintam como discentes de Relações Internacionais, "acaba que no primeiro e no segundo semestre você tem muita disciplina de ciência política, sociologia, de outras áreas do conhecimento e poucas do núcleo mais duro do curso, a gente está mudando isso, claro sem deixar de ter essas disciplinas básicas, mas suavizando esse fluxo para que os alunos tenham, desde o início, matérias do núcleo duro de relações internacionais, tanto da parte de teoria, quanto da parte de história das relações internacionais" (Coordenador do Curso de RI/UFRR, 15/10/2019).

Os entrevistados afirmaram ainda que as dificuldades em lecionar as disciplinas da área de RI conseguiram ser superadas pelo Departamento de Ciências Sociais "até porque os professores de lá gostam de dar aula pra gente, então criou-se esse vínculo, eles conhecem o perfil do curso, conhecem o perfil dos alunos e também já estão dando essas disciplinas com alguma regularidade, eles já se

habituaram, mas a gente entende que é melhor distribuir um pouco mais essas disciplinas na progressão do curso, então, deslocamos a Antropologia que era bem no comecinho para o terceiro ano, para manter uma média de um professor extra departamento por semestre" (Docente 2 do Curso de RI/UFRR, 15/10/2019).

Por fim, outra modificação refere-se à redução de pré-requisitos devido ao alto nível de retenção dos alunos "estamos diminuindo os pré-requisitos só para as disciplinas que a gente considera realmente essenciais para não prejudicar o fluxo ordinário dos alunos e reduzir o índice de retenção que é muito grande" (Coordenador do Curso de RI/UFRR, 15/10/2019).

De maneira didática criamos o Quadro 11 que explicita as dificuldades encontradas, como elas permanecem atualmente e o que está sendo pensado pelo Coordenador do Curso e pelos Docentes entrevistados visando corresponder às DCNs de 2017.

Apesar de necessárias, as mudanças devem ir para além da mera adaptação às DCNs, elas precisam ser mais sólidas, para tanto é necessário ampliar e assegurar a participação dos seguimentos da comunidade acadêmica como os discentes e os egressos, não apenas o coordenador e os docentes, assim para além de mudanças pontuais em caráter de urgência faz-se necessário uma revisão curricular em sua totalidade, o curso de RI da UFRR têm com 14 anos de existência, portanto, tem maturidade para realizar mudanças mais substanciais. Nesse sentido, a Docente 1 se posiciona: "a gente optou por fazer as mudanças mais urgentes para adequar às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), então nossa opção foi para se atualizar, para entrar nas Diretrizes, e depois promover um debate mais longo, com uma Comissão mais ampla dentro do Núcleo Docente Estruturante (NDE), o que levaria mais tempo, exigiria um diagnóstico mais longo com os alunos, com os egressos, para gente poder fazer um trabalho mais profundo (Docente 1 do Curso de RI/UFRR, 14/10/2019).

Quadro 11 - Mudanças curriculares pretendidas pelos entrevistados

Dificuldades	*Como está?*	*Como será?*
A quantidade atual de horas complementares é superior à recomendação das DCNs	Horas complementares somam 300 horas	Redução das horas complementares para 240 horas
Existe uma lacuna formativa nas *Teoria das Relações Internacionais I e II* referente às teorias pós-positivistas, sobretudo marxistas e feministas, além do pouco tempo de aula frente ao volume de leitura necessária	*Teoria das Relações Internacionais I e II*	Criação da disciplina *Teoria das Relações Internacionais III* o que desafogará o volume de conteúdo das *Teoria das Relações Internacionais I e II*, além de abordar as teorias pós-positivistas e dar condições para o desenvolvimento de temas contemporâneos
Sobreposição de conteúdos entre as disciplinas *Direito Comunitário e da Integração (DCI)* e *Processo de Integração Regional*	*Direito Comunitário e da Integração* (DCI) e *Processo de Integração Regional*	*A disciplina Direito Comunitário e da Integração* (DCI) será desmembrada, parte do conteúdo será extinta e a outra parte passará a compor a disciplina *Processo de Integração Regional*
Discentes sobrecarregados devido ao volume de conteúdos ministrados em um único semestre na disciplina *História das Relações Internacionais do Brasil*	*História das Relações Internacionais do Brasil*	Desmembramento da disciplina *História das Relações Internacionais do Brasil* em duas distribuídas em semestres subsequentes
Resultado insatisfatório da disciplina *Leitura e Produção de Textos (LPT)* devido a rotatividade de professores advindos do Curo de Letras, além de pouco aprendizagem sobre produção textual crítica na área de RI	*Leitura e Produção de Textos (LPT)*	Substituição da disciplina *Leitura e Produção de Textos (LPT)* pela disciplina *Introdução ao Pensamento Científico* que será ministrada pelo próprio curso de RI
As disciplinas ofertadas pelo Curso de Ciências Sociais: *Antropologia e Relações Internacionais*; *Sociologia e Relações Internacionais* e *Ciência Política I e II* concentram-se nos dois primeiros anos de formação o que acaba postergando o contato dos discentes com as disciplinas específicas de RI	*Antropologia e Relações Internacionais*; *Sociologia e Relações Internacionais* e *Ciência Política I e II* estão concentradas nos dois primeiros anos de formação	Distribuição progressiva ao decorrer do curso de RI das disciplinas ofertadas pelo Curso de Ciências Sociais

Fonte: Elaboração própria.

Destarte, no sentido da elaboração competente e democrática de um novo currículo Nereide Saviani (1998, p. 56) assegura que é necessária uma ampla discussão com a participação, e elaboração conjunta, de todos os envolvidos em questões educacionais, também deve ser levado em conta as condições de trabalho.

> Obviamente, os principais envolvidos são os professores(as), responsáveis diretos pela realização do currículo. Não podem, de modo algum, ficar alheios ao processo de sua elaboração. Tal participação exige novas formas de organização do trabalho e de sua relação com as instâncias intermediárias e superiores dos órgãos de decisão e gestão do ensino. Supõe, portanto, uma radical transformação no tratamento de questões da docência, com real investimento na sua valorização: formação, jornada, salário, condições de trabalho.

Portanto, na perspectiva curricular histórico-crítica, a discussão do currículo exige ampla participação, devem-se discutir os conteúdos, mas também as condições estruturais e organizacionais para a consolidação do currículo na vida acadêmica. Nesse sentido, passemos a discutir a *Organização Acadêmica*, o segundo pilar da dinâmica curricular.

Organização Acadêmica

A *organização acadêmica* está relacionada com a *normatização acadêmica*, na medida em que esta regulamenta jurídico-administrativamente a possibilidade de efetivação daquela. A organização acadêmica constitui-se nas condições espaço-

temporais necessárias à aprendizagem, tais processos estão sujeitos às condições dos discentes para aprender e às condições da universidade para ensiná-los.

A organização do tempo e do espaço da universidade, sua forma de gestão, expressos nos seus documentos norteadores não são definidos de maneira ingênua, mas sob a égide da correlação de forças inseridas na ordem do capital. A forma de organização acadêmica defendida pela pedagogia histórico-crítica repensa criticamente essa lógica, para tanto, pauta-se na democracia, cooperação, autonomia, auto-organização e determinação dos docentes, discentes e técnico-administrativos da universidade. É necessário, portanto, que a normatização acadêmica estimule a auto-organização dos discentes, bem como do corpo de funcionários da universidade, prevendo tempo e espaço para reuniões, assembleias, centros acadêmicos e diretórios estudantis, estratégias de organização dos seguimentos da comunidade acadêmica.

Gama (2015) ao avaliar, no âmbito do ensino básico, as primeiras tentativas de implementação da pedagogia histórico-crítica, reafirma que o modo como estão organizadas as escolas cumprem a viabilização ou não das transformações pretendidas pela teoria pedagógica. Nesse sentido, Saviani (2005) destaca que mesmo as tentativas sérias de implementação da pedagogia histórico-crítica, conduzidas por equipes de secretarias de educação que buscavam compreender as características da teoria procurando implementá-la como um instrumento de transformação e elevação da qualidade do ensino público encontraram barreiras, não por insuficiência da teoria ou insuficiente compreensão teórica por parte dos responsáveis por sua implantação, nas palavras do autor:

> Ocorre que as escolas estão organizadas de determinada maneira que corresponde à determinada concepção, ou seja, à determinada orientação teórica.

> Assim, quando se quer mudar o ensino guiando-se por outra teoria não basta formular o projeto pedagógico e difundi-lo junto ao corpo docente, aos alunos e, mesmo, a toda comunidade esperando que eles passem a se orientar por essa nova proposta. É preciso levar em conta a prática das escolas que, organizadas de acordo com a teoria anterior, opera como um determinante da própria consciência dos agentes opondo, portanto, uma resistência material à tentativa de transformação alimentada por uma nova teoria. A clareza desses problemas indica que a tentativa de orientar o trabalho pedagógico das escolas por uma nova teoria pedagógica deve vir associada à luta pela mudança das condições de trabalho e de salário dos docentes, introduzindo-se a jornada de tempo integral de modo que, fixando-se os professores nas escolas, eles terão disponibilidade para elaborar o projeto pedagógico aprofundando sua fundamentação teórica e, além disso, efetuar as mudanças organizacionais requeridas e reorientar toda a estrutura curricular, assim como a relação professor-aluno no interior das salas de aula na direção dos novos objetivos preconizados pela concepção teórica adotada (SAVIANI, 2005, p. 266).

Destarte, Saviani (2005a), Gama (2015) condicionam a implementação de um currículo na perspectiva histórico-crítica à luta pela mudança das condições de trabalho e salário dos docentes com real investimento na sua valorização profissional, para que se tenham condições objetivas para reorientar a estrutura curricular, a relação docente-discente, e a qualidade do ensino, consequentemente tal organização deve estar prevista e expressa na normatização e na organização acadêmica.

Nessa acepção, Malanchen (2014, p. 124) assevera que a finalidade da organização curricular deve ser a busca pelo que é produzido “pelos seres humanos, o que há de mais rico, o que existe

de mais desenvolvido para transmitir às novas gerações", isto implica na socialização do saber sistematizado do que há de mais desenvolvido do ponto de vista das relações humanas, incluindo suas formas de organização, garantindo o acesso às novas gerações. Afinal, a formação do ser humano novo deve ser desenvolvida também através do cultivo de valores e atitudes críticas para que a universidade passe de correia de transmissão da ideologia burguesa, reproduzindo as estruturas existentes, para o terreno de luta onde florescem a possibilidade de libertação da ordem estabelecida.

Quadro 12 – Docentes da UFRR

Docentes					
Carreira	*Titulação*	*20h*	*40h*	*D.E.*	*Total*
EBTT	Doutor	-	-	12	12
	Mestre	-	-	34	34
	Especialista	1	-	37	38
	Graduado	-	-	8	8
Subtotal					92
Magistério Superior	Pós-Doutor	-	-	3	3
	Doutor	1	8	225	234
	Mestre	5	33	182	220
	Especialista	3	35	23	61
	Graduado	1	4	12	17
Subtotal					535
Total Geral					627

Fonte: UFRR, PDI (2016-2020, p. 25).

Em termos organizacionais a Universidade Federal de Roraima (UFRR) se estrutura a partir de três *campi* todos localizados em Boa Vista. O primeiro se chama Campus Paricarana, constitui-se como o Campus Central da UFRR, onde funcionam a Reitoria e Pró-Reitorias, Biblioteca Central, além das principais unidades administrativas e dos setores suplementares de atendimento e

assistência em diversas áreas. O segundo é o Campus Cauamé, situa-se na zona rural do Distrito de Monte Cristo, abriga o Centro de Ciências Agrárias (CCA), onde funcionam os cursos de Agronomia, Medicina Veterinária e Zootecnia. O espaço possui laboratórios e uma clínica veterinária e também oferta cursos de mestrado e doutorado em Agronomia. Por fim, temos o Campus Murupu, localiza-se na zona rural de Boa Vista, abriga a Escola Agrotécnica (EAGRO) e oferece os Cursos Técnicos em Agropecuária e de Tecnologia em Agroecologia.

Os regimes de trabalho dos docentes da Universidade Federal de Roraima (UFRR) dividem-se atualmente em três possibilidades: carga horária de 20 horas, carga horária de 40 horas ou 40 horas com dedicação exclusiva, como pode ser constatado no Quadro 12.

Os professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), são contratados pelo Colégio de Aplicação (CAp) que em 2003 se tornou parte do Centro de Educação (CEDUC), unidade administrativa e acadêmica vinculada à UFRR. O CEDUC, atualmente, oferece Educação Básica compreendendo os níveis de Ensino Fundamental e Médio, os Cursos de Licenciatura em Pedagogia, Psicologia e Educação do Campo, além da Pós-Graduação na área de Educação e também extensão universitária.

O curso de Relações Internacionais localiza-se no principal *campus* da UFRR, o Campus Paricarana, que dentre sua estrutura está o Centro de Ciências Humanas (CCH), que integra o curso de Licenciatura em História e os Bacharelados de Ciências Sociais e Relações Internacionais, conforme o Quadro 13.

Existem várias formas de ingresso na Universidade Federal de Roraima (UFRR), as principais são as seguintes: primeiro por meio da Prova Integral (PI), que consiste em uma única etapa, segundo através do Processo Seletivo Seriado (PSS), cujo resultado é baseado no somatório de três etapas e o terceiro consiste na

modalidade do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) operacionalizado pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu).

Quadro 13 - Cursos ofertados no Centro de Ciências Humanas (CCH/UFRR)

Situação	*Turno*	*Vagas*	*Duração*
Ciências Sociais (Bacharelado)			
Renovação Port. nº1.097, de 24.12.2015	Noturno	40	8 semestres
História (Licenciatura)			
Renovação Port. nº1.097, de 24.12.2015	Noturno	50	9 semestres
Relações Internacionais (Bacharelado)			
Renovação Port. nº217, de 31.10.2012	Matutino	30	8 semestres

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com o Coordenador, os discentes do curso de RI ingressam no início do ano com disponibilidade de 30 vagas, nos informou também que tais vagas têm sido preenchidas, não tendo, portanto, vagas ociosas no preenchimento. No entanto, há um índice de desistência e de retenção considerável, o que também foi ratificado na entrevista com os Docentes: "nós temos um alto índice de retenção e a evasão é significativa, mas isso é endêmico, digamos assim, toda a universidade tem um alto índice de evasão e de retenção (Docente 2 do Curso de RI/UFRR, 15/10/2019). Não conseguimos obter dados para precisar o real quantitativo de desistências, retenções e evasões, uma vez que o curso de graduação em Relações Internacionais não dispunha dessas informações catalogadas, porém o Coordenador nos informou que o curso tem formado em torno de 9 a 10 alunos por semestre, sendo uma média anual de 16 a 18 internacionalistas formados, esclareceu ainda que apesar da entrada ser uma única vez por ano, a colação de grau, acontece ao final de cada semestre, o que oportuniza que os discente não formados no tempo de sua turma possam fazê-lo, quanto às

questões que geram as retenções são destacadas: desistências, trancamento, reprovações e dificuldade em concluir a monografia. A Docente 1 explica ainda, quais dificuldades inerentes ao curso impossibilita que o número de formados possa ser maior:

> Eu brinco que RI é a física das ciências humanas, porque a física é um curso que forma pouco, considerado muito difícil, em uma turma, forma apenas 3 ou 4. RI não é um curso fácil porque além de você ter que entender de Direito, Geografia, História, Política, Economia, Antropologia, Sociologia e de Teoria de Relações Internacionais, você ainda tem que falar 2 idiomas além do português, então é um curso difícil sim! É um curso que vai ter infelizmente um número de formandos às vezes inferior a outros cursos, porque ele é um curso que tem muita desistência, às vezes você demora um pouco mais de tempo para formar porque ele exige, e tem que ser assim, eu não vejo de outra forma porque é um curso que você tem que articular elementos muito múltiplos, você tem que articular várias áreas do conhecimento e não é aquele conhecimento estanque, você tem que conseguir ver o que tem de transversal nessas áreas e tem que trabalhar ferramentas de várias disciplinas para poder fazer uma análise, então é uma dificuldade que nós temos, por isso que a nossa entrega para a sociedade, em termos de quantidade, não é tão grande, entram muitos, mas não se formam tanto, no entanto, em relação à qualidade, eu acho que nós temos formados bons alunos (Docente 1 do Curso de RI/UFRR, 14/10/2019).

No que se refere aos recursos humanos do curso, o bacharelado em Relações Internacionais é composto atualmente por

treze professores pertencentes ao corpo docente do curso de Relações Internacionais e por uma técnica-administrativa, além de dois estagiários que auxiliam no trabalho burocrático. O colegiado instituiu o Núcleo Docente Estruturante (NDE) e decidiu incluir no NDE todos os professores em exercício: "Todos os professores do curso são do NDE, temos essa vantagem, não é obrigatório, porém a gente tem o engajamento" (Docente 1 do Curso de RI/UFRR, 14/10/2019). A atual composição do corpo docente é explicitada no Quadro 14.

Quadro 14 - Composição do Copo Docente

Nº	*Docente*	*Forma de contratação*	*Titulação*
01	Adriana Iop Bellintani	Docente efetiva	Doutora
02	Américo Alves de Lyra	Docente efetivo	Doutor
03	Daniel Afonso da Silva	Docente efetivo	Doutor
04	Eloi Martins Senhoras	Docente efetivo	Doutor
05	Fabrício Borges Carrijo	Docente efetivo	Doutor
06	Gustavo da Frota Simões	Docente efetivo	Doutor
07	João Carlos Jarochinki Silva	Docente efetivo	Doutor
08	Júlia Faria Camargo	Docente efetiva	Mestre
09	Leonardo Ulian Dall Evedove	Docente efetivo	Doutor
10	Marcelle Ivie da Costa Silva	Docente efetiva	Doutora
11	Rafael Assumpção Rocha	Docente efetivo	Doutor
12	Davi Matias Marra Demuner	Docente substituto	Mestre
13	Letícia Rossi Ortiz	Docente substituta	Mestre

Fonte: Elaboração própria.

O Corpo Docente é formado por treze professores, onze efetivos e dois substitutos, todos com pós-graduação *strictu sensu*, sendo dez com a titulação de doutorado e somente três com mestrado. Dentre os docentes, somente a professora Marcelle Ivie da Costa Silva é natural de Roraima, todos os outros têm origem em outros estados brasileiros, com predominância da região sudeste.

Ressaltamos que, segundo informações dos docentes entrevistados, a professora efetiva Adriana Iop Bellintani permanece fora do Estado de Roraima, em acompanhamento de cônjuge. O Curso de RI há 4 anos tem apenas uma técnica-administrativa concursada e dois bolsistas, um de manhã e outro à tarde. O Docente 2 salienta o problema institucional de recursos humanos, afirma que houve uma melhoria com a contratação recente de docentes, ainda que não se tenha o número necessário, porém permanece a defasagem de contratação de técnicos-administrativos:

> Temos um problema institucional que é o índice muito pequeno de técnicos-administrativos no corpo de profissionais da universidade. A gente acaba fazendo muito trabalho que não é da docência, nem pesquisa, nem extensão e nem trabalho administrativo para o qual você assumiu um posto, a gente faz muita coisa burocrática. Eu sei que todas as outras universidades têm essa questão, mas a gente tem mais do que em outros lugares, então é uma realidade, às vezes a gente quer começar um projeto de pesquisa, só que é tanto formulários para preencher que acaba voltando porque a gente não preencheu certo. Só temos uma técnica-administrativa do curso e dois estagiários, e tem uma prática que eu acho bastante errado aqui na universidade, que os meninos que recebem a Bolsa Trabalho são aluno que estão em uma formação completamente outra e estão trabalhando aqui como secretários, eles não estão sendo estagiários, a função mesmo é de alguém que trabalha na Coordenação, isso já vem antes de outras universidades também, mas aqui tem muito disso (Docente 2 do Curso de RI/UFRR, 15/10/2019).

Os professores relataram em entrevista que historicamente o curso de RI se manteve com poucos docentes efetivos, somente com

os últimos três últimos concursos que houve uma melhoria com a nomeação e posse dos professores Fabrício Carrijo, Rafael Rocha e Daniel Silva, sendo esse o último a ingressar no ano de 2019.

Um dado interessante diz respeito às escolas de formação dos docentes, há uma concentração de professores oriundos de São Paulo, sobretudo vindos da Unesp e da PUC-SP; a segunda escola de formação é de Brasília, da UnB. Quanto à formação dos professores o Coordenador do curso esclarece: "Como o curso é interdisciplinar, temos uma maioria de professores formados em Relações Internacionais, nesse momento, dentre os professores efetivos, temos: 2 professores formados em História, 2 em Direito, 1 em Economia, e o restante, ou seja, 6 são formados em Relações Internacionais. O doutorado também é bem diversificado, temos principalmente na área de Relações Internacionais, Ciências Sociais e Economia" (Coordenador do Curso de RI/UFRR, 15/10/2019). A respeito da convivência entre os professores o Docente 2 destaca:

> Hoje a gente está em uma fase muito boa, geracionalmente os professores são mais ou menos próximos, a maioria está entre 34 a 40 anos, não tem ninguém empurrando o piano para os outros, então ninguém está com sobrecarga de trabalho, acho que todos nós temos um bom nível de ocupação no trabalho, todos mais ou menos iguais, porque um gosta mais de pesquisa, outro gosta mais de extensão, o outro está mais envolvido na administração, a gente tem uma política assim: olha, tudo bem eu assumo tal colegiado, mas, vamos recontar quem também está com outras coisas no colegiado, pelo que eu tenho acompanhado tá mais ou menos equilibrado essa parte, no momento em termos de competência também estamos bem distribuídos em professores especializados em tal temática do curso (Docente 2 do Curso de RI/UFRR, 15/10/2019).

Passemos agora no âmbito das condições organizativas que a universidades dispõe para cumprir sua missão formadora, elencamos as dificuldades e potencialidades encontradas no contexto amazônico. No que se refere às condições salariais e de trabalho, bem como a distribuição da carga horária e das atribuições dos docentes, o Coordenador do curso critica o governo federal pela sobrecarga de trabalho e pelas perdas de direitos trabalhistas.

> Hoje eu estou na coordenação, tenho que dedicar no mínimo 20 horas, fora minha carga horária de sala de aula e outras questões que a gente tem que fazer em termos administrativo, eu sou escalado para comissões de maneira recorrente, inclusive para Processo Administrativo Disciplinar (PAD), comissão de alteração de resolução, então estamos sempre atarefados, o tempo que sobra é o tempo que a gente de fato faz pesquisa ou extensão e esse tempo já é muito curto, principalmente quando se está em atividades administrativas**.** Essa possibilidade de a cada 4 ou 5 anos de ter, vamos dizer, um ano sabático das atividades de ensino e da administração é fundamental porque é o período que você vai se renovar, atualizar o seu referencial teórico, você tem mais tempo para ler. Olha a quantidade de livros que eu tenho para ler e estão acumulados, é no período das férias que a gente vai superando essa leitura atrasada (Coordenador do Curso de RI/UFRR, 15/10/2019).

O coordenador do curso salienta que a política educacional do atual governo federal tem precarizado a carreira de magistério superior, pois ao modificar a política de qualificação profissional, acabou por impossibilitar o envio de professores para pós-doutorado, doutorado ou mestrado, uma vez que antes era atribuição de cada Departamento ou Curso organizar seu fluxo, agora a mudança prevê

uma conta única da universidade para todos os departamentos e cursos, também está sendo questionado o direito à licença capacitação de 3 meses obtida a cada quinquênio efetivamente trabalhados, nas palavras do Coordenador: "essas mudanças ferem inclusive a autonomia universitária, pois retira das universidades a possibilidade de decidir seus rumos, sua política de capacitação educacional, a saída para o *pós-doctor*, e a licença capacitação são fundamentais para a atualização de um professor universitário" (Coordenador do Curso de RI/UFRR, 15/10/2019).

> A gente vem sofrendo e recebendo ataques de maneira recorrente, como por exemplo, as ameaças de contratação de professores horistas, que é um ataque aos direitos da própria carreira, comentam que o nosso regime de professor estatutário está fadado a morrer e isso vai ter um impacto muito grande nas universidades, e um impacto rápido, porque mesmo sendo uma instituição nova como a nossa, de 30 anos, a gente tem uma quantidade grande de professores que estão se aposentando devido à reforma da previdência e a gente não vai conseguir repor, e se repor não vai repor o professor efetivo, mas sim com professores horistas na lógica privada, que para sobreviver têm que ministrar aulas em 3, 4 instituições, porque você só ganha no momento que você está em sala de aula, o que é muito complicado, então esse professor não faz pesquisa, esse professor não faz extensão, esse professor não tem tempo inclusive para refletir sobre as questões que ele está ministrando em sala de aula, enfim, é de fato o fim do nosso modelo de universidade pública, gratuita e de qualidade, é isso que a gente tem vivenciado nos últimos anos (Coordenador do Curso de RI/UFRR, 15/10/2019).

Outra situação em que a autonomia universitária é posta à prova é explicitada pelo Coordenador, agora em um contexto mais local, "há uma submissão da Universidade Federal de Roraima aos órgãos de controle externo, sobretudo, a Advocacia Geral da União (AGU) que praticamente manda e desmanda na universidade, por exemplo, a expulsão das agências internacionais da universidade é fruto de uma decisão da AGU e não de uma decisão dos Conselhos Superiores, da Reitoria, ou seja, uma interferência externa na autonomia da universidade, de maneira recorrente e acatada pela Reitoria, de uma forma muito submissa, ao meu ver" (Coordenador do Curso de RI/UFRR, 15/10/2019).

Em relação à outra dificuldade institucional relatada nas entrevistas, e ressaltada com frequência, consiste no distanciamento de Roraima dos centros decisórios do país, sobretudo, do eixo Brasília-Rio-São Paulo que concentra a maior dinamicidade da área de Relações Internacionais, assim, o custo amazônico foi fortemente enfatizado por nossos interlocutores. O transporte por via área é oneroso de Roraima para qualquer outra parte do Brasil, o que dificulta a participação dos docentes e discentes nos eventos da área. Houve também dificuldades de adaptação de professores que passaram em concurso público, mas que por vezes, não conseguiram se habituar ao clima e ao distanciamento dos grandes centros urbanos, em poucos anos pediram transferência ou realizam concurso em outras regiões do Brasil, há principalmente, dificuldade de fixar doutores na Universidade Federal de Roraima (UFRR).

Outra dificuldade institucional destacada pelo Coordenador do Curso e pelos Docentes entrevistados diz respeito aos contingenciamentos e cortes de recursos públicos às universidades. O ano de 2019 foi apontado como um ano difícil, em termos de financiamento por parte do governo federal, dificultado ainda mais devido ao custo amazônico, a interação com outros polos de ensino

e pesquisa em Relações Internacionais, nas palavras do Coordenador:

> Para sair daqui de Roraima até Manaus, você não gasta menos que R$ 1.000,00 para ir de avião, então você imagina para ir para São Paulo, para o Rio, para Brasília, onde estão os principais eventos da nossa área, a gente tem um problema muito sério que é esse custo amazônico, a gente sofre com recursos cada vez mais escassos, por exemplo, não podemos mais mandar professor com recurso da instituição porque as diárias e passagens já se esgotaram no meio do ano (Coordenador do Curso de RI/UFRR, 15/10/2019).

A crítica à redução de investimento financeiro público à universidade é destacada também pelos Docentes: "Os cortes e contingenciamento de recursos impactaram o curso, o que foi sentido até na compra de materiais para a limpeza do prédio" (Docente 2 do Curso de RI/UFRR, 15/10/2019). Houve também numerosos cortes de bolsas, principalmente nas áreas de humanidades o que gerou insegurança para docentes e discentes na condução das pesquisas. "É importante falar que a maioria dos nossos alunos são de baixa renda, muitos só estão aqui porque tem bolsa, auxílio xérox e auxílio alimentação para comer no Restaurante Universitário (RU) que está fechado inclusive, por causa da licitação, então tem toda uma questão socioeconômica, logo, se eu corto as bolsas nacionais eu desestimulo esse aluno" (Docente 1 do Curso de RI/UFRR, 14/10/2019). Também nos foi informado que as bolsas destinadas para realização de intercâmbio na Colômbia e no México tiveram os convênios suspensos, bem como a não renovação de ofertas de possibilidades para que os discentes pudessem participar de cursos e eventos da área de Relações Internacionais.

A respeito das condições estruturais da universidade e das condições de trabalho as dificuldades verbalizadas foram inúmeras. Os entrevistados afirmaram que em termos de estrutura predial houve uma melhoria nos últimos anos, porém as condições de trabalho permanecem com severas dificuldades: péssima qualidade da internet, material de trabalho sem manutenção (computador institucional, scanner, impressora) quando apresentam defeito o conserto ou substituição é extremamente moroso, as atividades prosseguem devido à solidariedade entre o curso e a direção do Centro de Ciências Humanas (CCH) que compartilham materiais de trabalho.

A infraestrutura da Universidade Federal de Roraima (UFRR), em termos de infraestrutura, têm se expandido nos últimos anos, a preocupação é justamente a manutenção de toda essa estrutura, o Centro de Ciências Humanas (CCH) possui um laboratório de informática e a biblioteca, apesar de espaçosa tem pouco livros na área de relações internacionais, necessitando de aquisição e atualização de periódicos nacionais e internacionais, necessários à formação dos futuros internacionalistas. De acordo com o PDI (2016-2020) a forma de atualização e expansão do acervo é realizada em um trabalho conjunto entre a Biblioteca Central e os Coordenadores de cursos, avaliando-se concomitantemente a concordância das indicações com o Projeto Pedagógico dos Cursos. O Quadro 15 evidencia o quantitativo do acervo do curso de Relações Internacionais da Universidade Federal de Roraima (UFRR).

Quadro 15 - Acervo do Curso de RI na Biblioteca Central

Curso	*Livros*	*Periódicos*	*Cd's E Dvd's*
Relações Internacionais	3.027	15	251

Fonte: UFRR, PDI (2016-2020, p. 33).

Enfim, como pudemos perceber nas entrevistas, as dificuldades institucionais do Curso de Relações Internacionais refletem, em sua maioria, os problemas enfrentados pelas demais universidades públicas federais do Brasil, porém com o agravante de situar-se em solo amazônico, o que obstaculiza mais ainda, a possibilidade de uma formação sintonizada com a dinâmica da área de relações internacionais.

Há dificuldades, mas também há potencialidades no curso de RI da UFRR, dentre elas é elucidada a diversidade cultural e social. Roraima é o estado do país com a maior população indígena, de acordo com o Censo do IBGE (2010) 49.637 pessoas se declararam indígenas no estado. Os movimentos sociais indígenas reivindicaram educação no âmbito do ensino superior e a UFRR passou a realizar anualmente o Processo Seletivo Indígena (PSEI), separado do vestibular convencional, ou seja, para além das cotas para o indígena, a UFRR tem vagas regulares do vestibular destinadas à população indígenas, o curso de RI também recebe alunos africanos de várias nacionalidades, o que trouxe diversidade cultural ao curso, de acordo com a Docente 1:

> Essa questão de incluir os alunos africanos, incluir os alunos indígenas, incluir alunos de várias classes sociais, dar uma característica múltipla e riquíssima que poucos cursos têm. Pelos menos onde eu cursei a faculdade, era um curso totalmente branco, super elitista, então isso tem um lado bom, tem até o papel social do próprio curso. Frente à nossa fraqueza de estarmos distante do centro decisório de poder e econômico, a gente tenta compensar com a diversidade, tentar trazer o mundo para dentro do curso por meio dessa diversidade, isso é muito rico para a aula de Amazônia. Porque quando eu estou ministrando aula de Amazônia eu faço questão de enfocar diferentes fatores, quando eu vou falar de

> Amazônia tem um aluno indígena em sala de aula, quem melhor que um aluno indígena para falar dessa questão? Isso é muito rico para mim, eu estou dando uma aula sobre África e tem uma aluna africana em sala de aula, eu peço para ela falar sobre África, é outro patamar, é muito rico, para mim isso é uma coisa positiva do curso (Docente 1 do Curso de RI/UFRR, 14/10/2019).

Outra estratégia de driblar o distanciamento geográfico de Roraima do eixo Brasília- Rio-São Paulo, considerado o centro das discussões de Relações Internacionais no Brasil, se dar a partir da utilização da internet para realização de bancas de defesa de monografias, aproximação com organizações internacionais e participação em seminários virtuais. Nas palavras da Docente 1:

> Vamos utilizar a internet inclusive na Semana de RI, o pessoal do RH do Fundo de Populações das Nações Unidas (UNFPA), lá de Brasília, fará um treinamento à distância para os nossos alunos, para de alguma forma ajudá-los ou motivá-los com informações para facilitar, por exemplo, o ingresso deles em uma carreira das Nações Unidas, será um Workshop de como se preparar para ingressar nas Nações Unidas, teremos esse serviço de graça, sem cobrar nada, será transmitido aqui para 30 alunos, as inscrições foi um sucesso, tanto é que a gente vai tentar abrir outra turma porque os alunos procuraram bastante essa modalidade. Então, a questão da tecnologia pode minimizar um pouco, mas tem vezes que falha, já tivemos caso de palestras que falhou na hora, então esse é um recurso que existe, ele é importante, mas ele não é infalível, e não é a mesma coisa que uma interação pessoal, no entanto, quando não dar para fazer a interação pessoal a gente faz a virtual, essa é uma forma que a gente utiliza para burlar o distanciamento geográfico (Docente 1 do Curso de RI/UFRR, 14/10/2019).

Interessante percebermos que apesar do curso de RI está localizado em um estado amazônico distante dos grandes centros decisórios do país, por outro o olhar diferenciado sobre a Amazônia é apontado como uma potencialidade do curso com a inovação das disciplinas sobre Amazônia, "por estarmos situados na Amazônia, isso traz a responsabilidade social de formar pessoas que vão ter um olhar diferenciado a respeito da Amazônia, se entender nesse lugar porque é da Amazônia ou nasceu aqui, ou veio estudar aqui, a Amazônia está projetada no cenário internacional e a tendência é que seja cada vez mais, a exemplo das mudanças climáticas que estamos assistindo (Docente 1 do Curso de RI/UFRR, 14/10/2019).

Outro diferencial do Curso de RI em Roraima é a discussão sobre fronteiras, uma vez que o estado se situa territorialmente nos limites internacionais entre Brasil-Venezuela-Guiana constituindo-se uma tríplice fronteira trilíngue: português, espanhol e inglês. "Algumas discussões são difíceis do aluno visualizar, agora se você fala assim, fronteira Brasil-Venezuela, o aluno já esteve nessa fronteira, você vai falar sobre o comércio formiga na fronteira Brasil-Lethem, o aluno já foi lá ou conhece alguém que já fez esse comércio formiga, então eu acho que isso nos dá um laboratório a céu aberto muito rico e livro nenhum te traz essa experiência (Docente 1 do Curso de RI/UFRR, 14/10/2019).

Finalmente, outro elemento por vezes é apontado como dificuldade frentes alguns aspectos e por lado é sinalizado como grande oportunidade trata-se do contexto migratório oriundo da Venezuela para o Brasil, no qual Roraima tornou-se porta de entrada.

> Nesse momento de crise migratória é um momento muito difícil para Roraima, porém o lado positivo para o curso foi que os alunos têm mais oportunidades para o estágio e emprego, nas próprias agências das

> Nações Unidas, nós temos vários alunos trabalhando como estagiários ou funcionários, alunos que já se formaram, ou alunos que ainda nem se formaram e já estão efetivados, então a gente pode ver esse fenômeno migratório na fronteira acontecendo pessoalmente, dar a eles também condições de trabalhar com isso, na prática, isso é um diferencial na formação, na questão humanitária de fronteira, isso dificilmente outra localidade do Brasil tem hoje. Outro diferencial positivo é a localização estratégica e o momento que eles estão vivendo agora, então tem muitos temas que a gente pode explorar em sala de aula e fazer com que dialogue com a realidade o que é uma grande diferença de um curso que está em uma bolha (Docente 1 do Curso de RI/UFRR, 14/10/2019).

A conclusão que o Coordenador do curso chega é que a crise migratória gerou uma oportunidade de intervenção da UFRR, porém parcialmente utilizada, uma vez que a universidade não apresentou, em termos de proposta institucional, pensada coletivamente, a respeito dos interesses das organizações internacionais no território de Roraima: "a atuação dessas agências aqui no nosso local poderia estimular mais a produção científica e acadêmica, a verdade é que mais uma vez, de forma individualizada os professores têm atuados em projetos de pesquisas e de extensões, mas institucionalmente nós não temos apoio nenhum, ou quase nenhum (Coordenador do Curso de RI/UFRR, 15/10/2019).

Os docentes do curso de RI da UFRR relativizam a localização periférica do curso ao ressaltarem a importância que a Amazônia tem para o Brasil e o mundo e sua projeção midiática recente devido às queimadas e os desmatamentos que têm aumentado significativamente. "A Amazônia era periférica, agora a tendência é que ela seja cada vez mais estudada, explorada, por conta

de toda a questão de mudanças climáticas, aquecimento global e da internacionalização da temática, mas até então, a gente sempre viu a Amazônia na área do conhecimento como uma região esquecida pelo poder nacional brasileiro" (Docente 1 do Curso de RI/UFRR, 14/10/2019). Justamente pelo "abandono" da região por parte da nação brasileira que os docentes afirmam a necessidade de questionar as epistemologias construídas de maneira exógena: "a Amazônia continua sendo colonizada, é uma região que está à margem, tanto da tomada de decisão, quanto dos processos de elaboração do debate crítico, então a gente vê a necessidade de usar teorias que vão questionar certos atores estabelecidos no Sistema Internacional a gente vê um momento que pode ser revisto, tem que ver um pouco também como os amazônidas irão lidar com isso" (Docente 1 do Curso de RI/UFRR, 14/10/2019).

No que diz respeito à interação do curso de RI da UFRR com as demais instituições amazônicas de ensino superior foi constatado que não há um diálogo institucional, mas sim pela afinidade de pesquisa entre alguns docentes dos cursos da Universidade Federal de Roraima (UFRR) e da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), nesse sentido a Docente 1 se pronuncia:

> nós temos mais contato com a Federal do Amapá que com a do Amazonas, a UFPA nós temos contato com alguns professores do Núcleo de Altos Estudos Amazônico (NAEA), mas não tem curso de RI na UFPA assim como não tem na UFAM, então não temos muito contato com os professores dessas instituições, lá do Pará nós temos mais contato com o pessoal da Ciência Política com o professor Durbens Martins Nascimento que discute Amazônia, mas de RI o nosso contato é mais com a Federal do Amapá, eles já vieram aqui, a gente já foi lá, já participamos de algumas publicações deles e vice-versa temos mais contato com eles que com as privadas do Amazonas.

> O contato com a UFAM é mais forte com o pessoal das Ciências Sociais aqui, inclusive nós temos o Mestrado em Sociedade e Fronteiras que tem professores do nosso curso que dá aula lá [no Mestardo], a UFAM dialoga mais com esse Mestrado que com o curso de RI, tem muito contato com os professores, mas não em termos de curso, se você me perguntar qual Universidade nós temos mais contato em termos de troca eu te diria que é com a Federal do Amapá, a UNIFAP (Docente 1 do Curso de RI/UFRR, 14/10/2019).

Os discentes também têm estratégias de conexão com outras instituições amazônicas de ensino superior por meio do Fórum Amazônico de Relações Internacionais (FARI), que promove encontros a cada dois anos e reúne acadêmicos e professores de toda a região amazônica com foco nas questões pertinentes ao desenvolvimento da região Amazônica, questões antropológicas e culturais, desenvolvimento científico e defesa regional visando soluções para problemas atuais da região. O evento já foi realizado na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) em Macapá, na Universidade Federal de Roraima (UFRR) em Boa Vista e no Centro Universitário do Norte (UNINORTE) na cidade de Manaus. Atualmente o FARI está desmobilizado necessitando que os discentes, apesar das adversidades geográficas e financeiras, possam retomar a prática de interação e construção coletiva do conhecimento.

Ainda sobre a construção de saberes sobre a região e o posicionamento da área de Relações Internacionais, o Coordenador critica a postura individualizada, por parte dos docentes, sem uma articulação de cunho institucional que possa construir estratégias de ampliar e solidificar o diálogo entre as universidades amazônicas:

> Eu tenho uma crítica, eu penso que nós professores universitários somos ilhas, a gente vai vivendo em um grande arquipélago cada um dentro da sua ilha vai construindo suas relações, assim, em termos de curso, de instituição não temos essa ligação com outras universidades, e sim diálogo entre os professores, por exemplo, no próximo mês o professor Leonardo vai para um evento na Unifap, porque ele conhece os professores de lá, a gente já recebeu os professores da Unifap aqui, mas são ações muito pontuais, individualizadas (Coordenador do Curso de RI/UFRR, 15/10/2019).

Mais uma vez, é ressaltada a interação entre UFRR e UNIFAP, que ocorre de maneira individualizada de professor para professor conforme expressa pelo Docente 2: "me convidaram para ir à UNIFAP, convidaram o professor Cleber também, os alunos com as organizações estudantis também fizeram eventos juntos por meio do Fórum deles, a gente contribuiu na parte acadêmica em avaliar os resumos dos trabalhos que eles iam apresentar, não acontece mais porque o acesso é difícil, é custoso eu vou ter que ir para Brasília, para depois voltar e ir para Macapá, meu percurso de viagem vai durar 24 horas! (Docente 2 do Curso de RI/UFRR, 15/10/2019).

Os discentes confirmam a ponte de diálogo estabelecida entre os cursos presentes nas universidades mais setentrionais do Brasil, a UFRR e a UNIFAP, mas também enfatizam que poderia ser mais consolidado. "Acredito que em 2017 o coordenador da UNIFAP veio aqui, falou sobre o curso deles" (Discente 5 do Curso de RI/UFRR, 16/10/2019). Eu conheci três colegas da Federal do Amapá em 2018 em um grande Congresso de Defesa em Pirassununga [15º Congresso Acadêmico sobre Defesa Nacional] inclusive com participação da FAB, levaram os alunos via transporte aéreo para lá, foi assim que eu conheci realmente a galera da região norte, mas até

o diálogo é difícil, seja pela universidade, seja pelo curso (Discente 4 do Curso de RI/UFRR, 16/10/2019).

Os discentes citam ainda, as semelhanças e diferenças entre os cursos de Relações Internacionais da UFRR e da UNIFAP: 'nós temos muitas semelhanças, dadas as particularidades do contexto amazônico, é um estado fronteiriço com outros países, mesmo assim, acho que por uma questão de logística, o acesso é difícil' (Discente 5 do Curso de RI/UFRR, 16/10/2019). "São dois cursos diferentes, a lógica das pesquisas são distintas, então não é só a logística, a gente está no século XXI existe *skype, whatsapp,* eles tem uma lógica de pesquisa muito mais regional, voltado para a Amazônia, para os estudos das Guianas, uma lógica que tem sim um impacto regional dos estudos das RI já a gente tem outra lógica" (Discente 1 do Curso de RI/UFRR, 16/10/2019). A outra lógica citada pela Discente 1 diz respeito às discussões sobre migração, sobretudo, no contexto venezuelano, o que será aprofundado nas próximas seções.

RELAÇÃO COM O CONHECIMENTO: PRÁTICAS ACADÊMICAS DE ENSINO

O Coletivo de Autores (1992) contribuiu com a indicação de princípios curriculares no trato com o conhecimento, eles foram sistematizados e aprofundados por Gama (2015), e basicamente estão divididos em dois grupos, o primeiro refere-se aos *princípios para seleção dos conteúdos de ensino*, e o segundo grupo diz respeito aos *princípios metodológicos para o trato com o conhecimento*, ou seja, a lógica com que os conteúdos serão apresentados aos alunos. Como princípios para a seleção dos conteúdos de ensino os autores apontam: relevância social do conteúdo; contemporaneidade do conteúdo e adequação às possibilidades sociocognoscitivas do aluno. Quanto aos princípios

metodológicos para o trato com o conhecimento, indicam: confronto e contraposição de saberes; simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; espiralidade da incorporação das referências do pensamento e provisoriedade dos conhecimentos (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 31).

A partir do conceito de *dinâmica curricular*, defendido originalmente pelo Coletivo de Autores (1992), chegamos ao terceiro tripé referente à *relação com o conhecimento*, que será aprofundada nas duas seções seguintes, a primeira ressalta o ensino, enquanto a segunda trabalha a relação com o conhecimento a partir da pesquisa e da extensão. A abordagem a partir da teoria sócio-histórica considerará a pertinência da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, na mesma medida em que ressalta suas particularidades, metodologicamente será apresentado a compreensão geral do curso de RI da Universidade Federal de Roraima (UFRR) e em seguida o desvelamento da relação entre Amazônia e relações internacionais estabelecida no cotidiano acadêmico.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Federal de Roraima (UFRR) estabelece no tópico denominado de Projeto Pedagógico Institucional (PPI) alguns princípios filosóficos e técnico-metodológicos norteadores das práticas acadêmicas da instituição. Dentre eles podemos evidenciar os seguintes: "1). Servir de orientação às políticas de ensino, pesquisa e extensão da UFRR; 2). Promover a articulação e o diálogo entre os diversos campos do saber; e 3). Estimular os processos de construção de saberes, a partir do conhecimento universal, visando soluções para os desafios amazônicos" (UFRR, PDI, 2016, p. 16).

Desta forma, mais uma vez a Universidade Federal de Roraima se manifesta no sentido de promover a indissociabilidade entre as atividades de pesquisa, ensino e extensão, com a intencionalidade de superação dos desafios amazônicos. Nesse

sentido, passemos a acompanhar quais direcionamentos macros institucionais são firmados no Plano de Desenvolvimento Institucional (UFRR, PDI, 2016), bem como as ações registradas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC, 2015) de Relações Internacionais acerca do ensino, da pesquisa e da extensão que demarcam a relação com as questões amazônica. No âmbito da Política de Ensino da UFRR é explicitada alguns objetivos presentes no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, p. 17), dos quais, ressaltamos os seguintes:

Quadro 16 - Política de Ensino da UFRR

Nº	*Objetivos*
1.	Fomentar conceitos inovadores de ensino que ultrapassem o espaço físico da sala de aula, estabelecendo a relação educação-sociedade, onde o ponto de partida e de chegada são a ciência, o educando e as condições sociais;
2.	Promover o ensino por meio da concepção interdisciplinar, de forma a integrar as diferentes áreas do conhecimento;
3.	Articular programas e projetos institucionais visando diagnosticar e atender as necessidades regionais e locais, bem como, de relevância nacional e internacional que afetem a sociedade roraimense;
4.	Estimular no aluno uma atitude crítica e investigativa que contribua para a compreensão da realidade na qual está inserido;
5.	Oportunizar a participação em programas institucionais, tais como, o de monitoria, tutorias, e iniciação científica.

Fonte: UFRR, PDI (p. 17).

Os objetos supracitados apontam para uma formação multidisciplinar que possa dar respostas às demandas locais e regionais, nessa mesma esteira, segundo o PPC (2015, p. 04-05) o curso de RI almeja formar profissionais aptos a analisar e responder aos fenômenos políticos, sociais, econômicos e culturais, a partir de categorias analíticas próprias do campo de estudos das RI, para alcançar tal intento a estrutura curricular desdobra-se em duas

perspectivas, a primeira generalista busca "enfatizar a sólida formação geral, na qual são contemplados os conhecimentos na área de História, Geografia, Ciência Política, Direito, Economia, Sociologia e Antropologia" e outra de maneira mais especializada "proporcionar a formação específica, sensível às questões peculiares da Amazônia, em especial aquelas relativas às fronteiras, aos assuntos ambientais e ao universo multiétnico existente nesta porção da América do Sul".

A inter-relação entre as duas linhas, uma que apregoa a formação generalista e outra mais especializada, voltada para a realidade da amazônica brasileira, estabelece os seguintes objetivos específicos: 1). Construir um quadro teórico de referência que atenda à complexidade das questões envolvidas na análise dos fenômenos políticos, sociais, econômicos, ambientais e culturais envolvendo o Brasil em sua relação com o mundo; 2). Identificar os desafios das relações fronteiriças, sobretudo na América do Sul; 3). Posicionar a questão ambiental, consoante sua complexidade dentro do quadro das relações internacionais globais e regionais e 4). Colocar em destaque as questões relativas à multietnicidade dentro do quadro das relações internacionais sul-americanas e as aspirações e expressões de emancipação de grupos e minorias subnacionais no continente e no mundo.

Desta feita, em uma primeira aproximação a inclinação formativa do curso de Relações Internacionais da Universidade Federal de Roraima no que concerne à sua especificidade amazônica é situada nas discussões sobre fronteira, questão ambiental e multietnicidade. Ao final desse tópico poderemos analisar se este tripé se sustenta ou se a formação atual na interação Amazônia e Relações Internacionais está sendo estabelecida por outros pilares.

Maia (2020) ao analisar os cursos de Relações Internacionais presentes no território brasileiro constatou que a necessidade de consolidar o perfil do curso está atrelada à preocupação com o

atendimento às especificidades locais, bem como a inserção profissional dos egressos, além das multiplicidades de propostas formativas com enfoques variados: "no estudo dos Projetos Políticos-Pedagógicos, observa-se uma diversidade de propostas que, de um lado, representa diferentes enfoques na formação profissional, mas em alguns casos afasta a proposta da identidade do curso que vem sendo solidificada há mais de quatro décadas no Brasil" (MAIA, 2020, p. 63).

Nesse sentido, a autora identificou os cursos com vertentes próprias ou linha de formação específica em seus projetos pedagógicos: "a identificação de um perfil generalista aparece em 46,36% dos cursos. Os demais cursos apresentam as seguintes vertentes: comércio exterior (5,30%), integração regional (3,31%), relações econômicas internacionais (3,31%), temas de fronteira (2,65%), negócios internacionais (1,99%), agronegócios (1,32%), segurança internacional (1,32%), comércio e negociação internacional (0,66%)" (MAIA, 2020, p. 55).

Para maia (2020) o curso de Relações Internacionais da UFRR tem no tema de fronteira a sua principal orientação, juntamente com um curso no interior do Mato Grosso do Sul (cidade com porto seco), outro na cidade do interior de Tocantins e um último no interior do Rio Grande do Sul perfazendo 2,65% dos cursos de RI do Brasil que têm o tema de fronteira como a principal diretriz de seu projeto curricular.

A autora constatou ainda a ausência de menção explícita de conteúdos relacionados às diretrizes nacionais sobre as Políticas de Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos e Educação das Relações Étnicos-Raciais e Histórias e Culturas Afro-Brasileiras, Africanas e Indígenas, uma vez que a maior parte dos Projetos Pedagógicos dos Cursos não incluíram em suas ementas tais conteúdos referentes aos requisitos legais. Ressaltarmos que a incorporação desses conteúdos não precisa estar vinculada a

disciplinas específicas. Não há uma disciplina específica na matriz curricular do curso de RI da UFRR a respeito da multietnicidade, porém nas entrevistas os aspectos da cultura indígena foram ressaltados na disciplina de Antropologia e na presença de alguns tópicos das disciplinas que discutem Amazônia, no entanto, houve um silêncio no que concerne à presença da população negra na Amazônia. O PPC (2015, p. 07) afirma desenvolver em diversas disciplinas, sem citar quais, 'as relações étnico-raciais, principalmente em uma localidade onde a questão indígena se faz presente, e das políticas de educação ambiental, quando trata de ações e de políticas que objetivam a conscientização em relação aos temas ambientais, principalmente em contexto amazônico".

Nos documentos analisados e nas entrevistas realizadas constatamos no que concerne à discussão de Amazônia e Relações Internacionais há um eixo formativo que diretamente realiza essa interação, o que é explicitado no âmbito do ensino pelas seguintes disciplinas: *História Andina e Pan-Amazônica* (4º semestre), *Amazônia e Relações Internacionais* (5º semestre), e *Roraima no contexto Regional e Internacional* (7º semestre), há um encadeamento progressivo das discussões o que exige pré-requisito para cursar a disciplina seguinte. Na divisão da matriz de disciplinas por área de formação, a tríade de disciplinas supracitadas encontra-se em áreas distintas, sendo a primeira na área de disciplinas correlatas e auxiliares, enquanto a segunda e a terceira disciplinas integram a área específica de relações internacionais.

Acerca do perfil profissiográfico, o Projeto Pedagógico do Curso de RI (2015) ressalta que se utilizando das competências e habilidades o bacharelado em Relações Internacionais deve articular os saberes demandados em seu campo de atuação, com aptidões indispensáveis à atuação profissional nas dimensões inerentes à área, estando apto a atuar em uma diversidade de cenários dentro das esferas pública e privada, conforme Quadro 17.

Quadro 17 - Competências e habilidades requeridas ao internacionalista

Nº	*Habilidades*
1.	O exercício das atividades requeridas pelo mercado de trabalho, nacional e internacional, propondo, planejando e implementando políticas e estratégias organizacionais, no quadro de empresas públicas ou privadas;
2.	Atividades no âmbito bilateral e multilateral em agências de cooperação e fomento regionais e estrangeiras, organizações internacionais, inter-governamentais e não-governamentais;
3.	Domínio de uma expertise de conhecimentos e ferramentas técnicas e teóricas para atuação na área acadêmica;
4.	Capacidade de análise crítica de processos e fenômenos internacionais nos planos político, econômico, estratégico, ambiental e social, ou da conjunção parcial ou total dos mesmos, e de seus impactos para interesses nacionais ou regionalmente definidos;
5.	Prestação de serviços de assessoria técnica a entidades públicas e privadas e organizações internacionais, no âmbito de políticas públicas em suas interfaces com o plano internacional;
6.	Prestação de serviços no âmbito de projetos de consultoria e cooperação internacionais;
7.	Assessoramento na formulação de projetos e contratos para organismos internacionais e articulação e intermediação de negócios internacionais em geral;
8.	Assistência administrativa às missões nacionais no estrangeiro e às missões estrangeiras no Brasil.

Fonte: Elaboração própria.

Para tanto, faz-se imprescindível o estabelecimento de mecanismos que agreguem às disciplinas teóricas o desenvolvimento de tais habilidades. Além disso, é fundamental para a qualificação dos alunos e para a consolidação do curso, dentro do projeto pedagógico geral, a oferta de oportunidades de exercício prático dentro do escopo do campo profissional das relações internacionais e o desenvolvimento de atividades de produção de conhecimento científico e aplicado (PPC, 2015).

A cerca do perfil profissional almejado do bacharel em Relações Internacionais formado pela UFRR o coordenador e os professores entrevistados ressaltam a dimensão interdisciplinar inerente ao curso, uma vez que o analista em relações internacionais precisa do aporte teórico de várias ciências humanas e sociais para efetivamente pensar a intervenção nos vários espaços profissionais. É também reforçado quais possibilidades de trabalho têm se materializado no estado de Roraima, bem como qual articulação é realizada entre a Amazônia e as relações internacionais:

> O perfil almejado do bacharel em RI é que seja um profissional interdisciplinar, de um perfil de atuação mais aberta, nossa proposta é que ele possa atuar em organizações governamentais, em organizações não governamentais, nas agências internacionais. A partir da própria carreira diplomática, e uma série de outros caminhos que esse profissional pode trilhar a partir do conhecimento interdisciplinar oferecido aqui pelo curso, e claro também no setor privado, sobretudo, na parte de Comércio ou de Economia ou de Internacionalização de Empresas, então a gente tem um perfil amplo de formação (Coordenador do Curso de RI/UFRR, 15/10/2019).

> O perfil profissional varia muito, quando a gente montou esse curso a gente tinha a ideia de formar alunos que fossem trabalhar tanto no governo municipal, estadual e federal; quanto na iniciativa privada. Porém, o que hoje tem dado empregabilidade é a questão humanitária, consequência da migração venezuelana, a maioria dos egressos e dos nossos alunos estão trabalhando na questão humanitária, seja na estrutura dos órgãos da ONU, ou na própria estrutura de Estado que cuida dessa questão. Para mim é confortável te falar porque eles se formam bem nessa área, nós temos dois grandes especialistas em direitos humanos na questão migratória que é o

> professor Gustavo, atual coordenador do Curso, e o professor João que está fora para o pós-doutorado, eles focam muito sobre essa questão em sala de aula, então o nosso aluno está saindo preparado para lidar com essa questão (Docente 1 do Curso de RI/UFRR, 14/10/2019).

> Eles serão analistas de relações internacionais, então, a partir das disciplinas passam a ter uma capacidade de análise, ferramentas de extração da realidade. A gente trabalha com a redação científica, incentiva serem pesquisadores da área, temos disciplinas de políticas públicas, eles realizam diagnóstico, a gente não consegue fazer isso de maneira muito profunda, técnica, mas a gente já dá um primeiro *know how* de como trabalhar, por exemplo, com um projeto de política pública para uma reflexão e intervenção acerca de determinado problema, como nós temos esses eixos, a gente tem um eixo de segurança, a gente tem um eixo mais amazônico, a gente tem uma linha de disciplina do direito, da economia, então ele ou ela, podem assim escolher um viés, umas ferramentas de atuação, porque o curso é multidisciplinar (Docente 2 do Curso de RI/UFRR, 15/10/2019).

O curso de relações internacionais, por vezes, ainda é considerado um curso elitista, e uma das principais justificativas de ser reconhecido desta forma, diz respeito à necessidade de fluência em no mínimo dois outros idiomas, para além da escrita e pronúncia correta da língua portuguesa, tais requisitos constituem uma exigência para a colação de grau, uma vez que se compreende que a proficiência é uma ferramenta absolutamente necessária para o desempenho de suas atribuições profissionais. No caso do curso de RI da UFRR o discente deve ter proficiência em Inglês e Espanhol, o que é ressaltado no PPC (2015, p. 13) “em termos de ensino o conhecimento de línguas estrangeiras é uma das necessidades de

formação dos cursos de Relações Internacionais, para a obtenção do grau de Bacharel em Relações Internacionais, além do cumprimento da carga horária obrigatória, o aluno deverá comprovar habilidade em duas línguas estrangeiras, a saber, o inglês e o espanhol, por meio de avaliação específica". O documento prossegue afirmado que

> A escolha dos idiomas deve-se ao fato de considerá-los essenciais para a formação do internacionalista sul-americano inserido num contexto amazônico que contempla fronteiras com países de origem hispânica, como a Venezuela, e inglesa, como a Guiana. Além disso, concebe-se o inglês como ferramenta fundamental para o profissional de relações internacionais no contexto global. A avaliação desta habilitação em língua estrangeira será composta por uma prova específica, de caráter obrigatório, constante na grade curricular como Exame de Proficiência em Língua Inglesa e Exame de Proficiência em Língua Espanhola realizados pelo Núcleo de Estudos de Línguas Estrangeiras (NUCELE) (UFRR PPC, 2015, p. 13).

A Docente 1 nos relatou as dificuldades encontrada desde o início do curso para que essa exigência formativa pudesse ser concretizada. "Na época começamos o curso com 4 professores, desses 4, 2 saíram para o doutorado, logo no começo, então, nós começamos a dar aulas com 2 professores aqui no curso, me diga como dois professores dão conta de ministrar todo o conteúdo e mais as línguas estrangeiras? Impossível! Depois os dois professores retornaram, ficaram 4, mais 2, é igual a 6 a gente não poderia dispor de professores só para inglês e só para espanhol" (Docente 1 do Curso de RI/UFRR, 14/10/2019).

A solução encontrada pelos docentes foi o estabelecimento de uma parceria entre o Curso de Letras, por meio do Núcleo de Estudos de Línguas Estrangeiras (NUCELE) que aproveita como horas de atividades complementares ou por meio de Curso Instrumental, que consiste em disciplinas do Curso de Língua Inglesa ou Portuguesa que os discentes de Relações Internacionais aproveitam como disciplinas optativas, existem essas duas opções, assim o corpo docente concentrou-se nas disciplinas que são da área de RI, uma estratégia encontrada mediante o baixo quantitativo de docentes. O NUCELE cumpre assim, um papel importante não somente para a universidade, mas para Roraima, ele ensina com valor muito baixo ou gratuitamente, para aqueles que provam não terem condições de pagar, atualmente os cursos disponibilizados são de inglês, espanhol e francês, o próprio NUCELE aplica a avaliação de proficiência duas vezes por ano, sendo uma vez por semestre. Ainda relacionado à proficiência, outro desafio no âmbito formativo, consiste na diversidade socioeconômica que consequentemente expressa diferentes níveis de apropriação de línguas estrangeiras.

> Os alunos entram com o nível de língua estrangeira muito diferente, alguns falam inglês e espanhol muito bem, porque são filhos de guianenses, venezuelanos ou cubanos, mas a maioria vem da camada menos favorecida da população, muitos têm dificuldades financeiras de se manter no curso, a gente não vai pedir uma proficiência, um IELTS, um TOEFL, um Cambridge, porque a gente sabe que o aluno não tem condições de pagar uma prova dessas, sem falar no nível de exigência que é muito elevado. Eles também têm níveis socioeconômicos diferentes, alguns fazem curso de espanhol ou inglês em escola particular, cursam Cultura Inglesa, que é um curso caríssimo, ou têm professor particular, alguns inclusive podem pagar um intercâmbio nos Estados Unidos, também temos filhos de venezuelanos que, portanto, falam

> espanhol perfeitamente, não precisam fazer aulas, então a gente optou por não colocar na grade do curso as línguas estrangeiras, por entender que o aluno teria condições dentro e fora da universidade de fazer idiomas em um horário extra, foi a estratégia que a gente encontrou (Docente 1 do Curso de RI/UFRR, 14/10/2019).

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Relações Internacionais ressalta a importância das disciplinas de Economia e de Ciência Política, enquanto saberes basilares para o conhecimento das relações internacionais, na mesma medida em que salientam a natureza interdisciplinar do objeto estudado em Relações Internacionais, o que exige que outras áreas sejam contempladas, dentre elas: Geografia, História, Filosofia, Direito, Antropologia, Sociologia e o conhecimento de outros idiomas, sobretudo, o inglês. Esse arsenal de disciplinas colabora ao decorrer do percurso acadêmico para que os discentes possam utilizar os conceitos das Relações Internacionais na vida em sociedade e no posto de trabalho futuramente desenvolverá sua atividade laboral.

> Em relação às disciplinas de Relações Internacionais, o curso trabalha com as chamadas disciplinas 'clássicas' que são as que realizam a fundamentação teórica, como as de teoria, e as que tratam dos temas tradicionais da área, como as que abordam aspectos de Segurança, Política Externa, Organizações Internacionais, entre outras. Porém, com o objetivo de estabelecer uma relação entre esse grande contexto da disciplina com temas fundamentais da localidade, o curso desenvolve disciplinas cujo eixo temático se relacionam com a Amazônia e com Roraima, que por conta de suas especificidades justificam a criação de disciplinas específicas para a abordagem de seus temas (UFRR, PPC, 2015, p. 07).

De acordo com o PPC de RI (2015, p. 09) a estrutura curricular vigente iniciou-se em 2015 quando o Conselho Nacional de Educação (CNE) ainda não havia normatizado as DCNs para o Bacharelado em Relações Internacionais. Desta forma, frente à ausência de parâmetros curriculares específicos, a alternativa tomada teve como referência as diretrizes de cursos conexos como Ciências Sociais, Ciências Econômicas e História, bem como a análise de cursos de Relações Internacionais em outras localidades do Brasil.

Quadro 18 - Divisão da carga horária do curso de RI da UFRR

Componente curricular	*Carga Horária*	*Quantidade de Créditos*
Disciplinas Obrigatórias	2.160 h	144 créditos
Disciplinas Eletivas	240 h	16 créditos
Atividades Complementares e de Extensão	300 h	-
Total	*2.700 h*	**-**

Fonte: Elaboração própria.

Assim, o curso de Bacharelado em Relações Internacionais da UFRR cumpriu o Parecer CNE/CES n° 184/2006, aprovado em 07 de julho de 2006, que trata da carga horária mínima dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial, sendo 2.700 horas/aula, dividida em termos de matriz curricular, da seguinte forma: 1) 36 disciplinas obrigatórias de 04 créditos cada, totalizando 2.160 horas/aula, que incluem a obrigatória de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) correspondente a 120 horas/aula; 2) 300 horas de atividades complementares e de extensão e 3) 240 horas de disciplinas eletivas.

Quadro 19 - Matriz Curricular do Curso de RI da UFRR por semestre

1º Semestre		
Disciplinas	*CH*	*Pré Requisito*
RI 101 – Introdução ao Estudo das Relações Internacionais	60 h	-
RI 102 – Leitura e Produção de Textos	60 h	-
RI 103 – Ciência Política I	60 h	-
RI 104 – Filosofia Política	60 h	-
RI 105 – Sistemas de Direito Contemporâneo	60 h	-
GE 333 – Geografia Regional do Mundo	60 h	-
2º Semestre		
Disciplinas	*CH*	*Pré Requisito*
RI 2020 – Antropologia e RI	60 h	-
RI 203 – Ciência Política II	60 h	-
RI 204 – História das Relações Internacionais I	60 h	-
RI 205 – Direito Internacional Público I	60 h	-
ECO 101 – Introdução à Economia	60 h	-
3º Semestre		
Disciplinas	*CH*	*Pré Requisito*
RI 301 – Teoria das Relações Internacionais I	60 h	RI 101
RI 302 – Sociologia e RI	60 h	-
RI 304 – História das Relações Internacionais II	60 h	RI 204
RI 305 – Direito Internacional Público II	60 h	RI 205
ECO 112 – Economia Brasileira	60 h	-
4º Semestre		
Disciplinas	*CH*	*Pré Requisito*
RI 401- Teoria das Relações Internacionais II	60 h	RI 301
RI 403 – Processos de Integração Regional	60 h	-
RI 404 – História Andina e Pan-Amazônica	60 h	-
RI 405 – Direito Comunitário e da Integração	60 h	-
RI 406 – Análise Macroeconômica	60 h	-
5º Semestre		
Disciplinas	*CH*	*Pré Requisito*
RI 501 – Organizações Internacionais	60 h	-

RI 503 – Amazônia e Relações Internacionais	60 h	RI 404
RI 504 – História das Relações Internacionais do Brasil	60 h	-
RI 506 – Economia Política Internacional	60 h	-
Disciplina Eletiva	60 h	-
6º Semestre		
Disciplinas	*CH*	*Pré Requisito*
RI 601 – Segurança Internacional	60 h	-
RI 602 – Pesquisa em Relações Internacionais	60 h	RI 401
RI 603 – Sistema Financeiro Internacional	60 h	-
RI 606 – Cooperação para o Desenvolvimento	60 h	-
Disciplina Eletiva	60 h	-
7º Semestre		
Disciplinas	*CH*	*Pré Requisito*
RI 701 – Monografia I	60 h	RI 602
RI 702 – Negócios Internacionais	60 h	-
RI 703 – Políticas Públicas em Relações Internacionais	60 h	RI 401
RI 704 – Roraima no Contexto Regional e Internacional	60 h	RI 503
Disciplina Eletiva	60 h	-
8º Semestre		
Disciplinas	*CH*	*Pré Requisito*
RI 801 – Monografia II	60 h	RI 701
RI 802 – Política Externa Brasileira	60 h	RI 504
RI 803 – Relações Internacionais Contemporâneas	60 h	RI 401
RI 804 – Exame de Proficiência em Língua Inglesa	-	-
RI 805 - Exame de Proficiência em Língua Espanhola	-	-
RI 806 – Atividades Complementares	300 h	-
Disciplina Eletiva	60 h	-

Fonte: Elaboração própria.

Os créditos eletivos, além dos ofertados em disciplinas eletivas do Bacharelado Relações Internacionais, poderão ser cursados em outros cursos da Universidade Federal de Roraima. Segue a matriz curricular de RI da UFRR, organizada por semestre conforme ilustra o Quadro 19.

No âmbito do ensino, a interação entre Amazônia e Relações Internacionais ocorre de duas maneiras: a primeira a partir da tríade de disciplinas destacadas anteriormente, quais sejam: *História Andina e Pan-Amazônia, Amazônia e Relações Internacionais* e *Roraima no Contexto Regional e Internacional,* seus conteúdos reportam desde a ocupação e incorporação da Amazônia ao Brasil, bem como os interesses internacionais direcionados aos recursos ambientais e a importância climática que representa a Amazônia, também é abordado as especificidades amazônicas presentes no estado de Roraima. Essa primeira dimensão é expressa na fala do Docente 2: "nós temos um eixo amazônico, a disciplina *História Andina e Pan-Amazônia* foca o norte do continente sul americano, reflete a ocupação do espaço amazônico e como foi incorporado ao espaço brasileiro, e também como os outros países que têm porções do espaço amazônico pensam as suas porções amazônicas. Aí depois vem a disciplina *Amazonas e Relações Internacionais* e depois *Roraima no Contexto Regional e Internacional*" (Docente 2 do Curso de RI/UFRR, 15/10/2019).

A segunda dimensão é efetivada de maneira transversal percorrendo outras disciplinas, nesse sentido o Docente 2 cita alguns exemplos: "na disciplina *História das Relações Internacionais do Brasil* um tema importante é a conformação das fronteiras, a nossa porção fronteiriça amazônica é enorme, a gente fala muito sobre isso na formação da diplomacia brasileira, tem a figura do Barão do Rio Branco que é muito preeminente, tem muito a ver com a questão fronteiriça e amazônica. Eu já ministrei a disciplina de Geografia Geral eu falava sobre espaço amazônico, sobre fronteira amazônica

(Docente 2 do Curso de RI/UFRR, 15/10/2019). De forma transversal, em *Direito Internacional Público* a gente discutir questões relativas a Amazônia, ao direito ambiental internacional que tem foco na Amazônia, os instrumentos de relações internacionais como afetam a população da região norte, as queimadas na Amazônia, também discutimos questões relativas a direitos humanos e de proteção internacional dos povos indígenas (Coordenador do Curso de RI/UFRR, 15/10/2019).

> As discussões sobre Amazônia são feitas mais diretamente nas disciplinas *Amazônia e Relações Internacionais* e *Roraima no Contexto Regional e Internacional*, nessa última, Roraima aparece o tempo inteiro, porque Roraima está na Amazônia, quando eu falo de Roraima no contexto regional eu me refiro Roraima no contexto amazônico e internacional, corresponde a essas fronteiras internacionais e a toda essa discussão dos aspectos que colocam Roraima no contexto internacional, por exemplo, o caso da floresta, que o sul do estado é todo de floresta, da região amazônica. De maneira um pouco mais indireta na disciplina *Segurança Internacional* a gente trabalha um pouco de segurança na Amazônia, também aparece essa discussão em *Política Externa Brasileira (PEB)*, quando eu ministro essa disciplina eu puxo um pouco como a Amazônia aparece na Política Externa Brasileira (Docente 1 do Curso de RI/UFRR, 14/10/2019).

Os entrevistados, inclusive os discentes, referendaram alguns docentes que mais diretamente têm discussões a respeito do eixo de formação que trata a Amazônia, dentre eles foram citados o professor Américo Lyra por sua alta produtividade na área de Amazônia, a professora Marcelle Costa Silva que desde seu

mestrado e doutorado têm realizo discussões sobre o tema de defesa da Amazônia e também os professores ligados à temática de migração, sendo eles o professor Gustavo Simões e o professor João Silva que a partir da realidade da migração venezuelana, deram visibilidade nacional para o curso de RI da UFRR, na medida em que, concederam várias entrevistas à impressa sobre o tema, seja explicando o fenômeno, ou evidenciando a colaboração da universidade e do curso de RI frente à crise migratória.

> O professor Américo tem uma produção teórica na área de Amazônia muito forte, principalmente em história da Amazônia, ele é professor do curso de Relações Internacionais da área de história das relações internacionais e de história amazônica, a disciplina *História Andina e da Pan-amazônia* é muito a cara dele, também têm outras disciplinas com esse viés amazônico ou da América do Sul, América Latina que tem muito a produção intelectual dele. A disciplina *Roraima no Contexto Regional e Internacional* é mais a cara da professora Marcelle, que é daqui de Roraima, ela e a família dela são todos daqui, ela é roraimense e todos os outros professores são roraimados (risos), roraimados são pessoas que estão aqui há mais tempo, como o Américo, ou mais recente, como eu, e outros colegas (Coordenador do Curso de RI/UFRR, 15/10/2019).

Ressaltamos que não conseguimos realizar entrevista com o professor Américo Lyra que é apontado como uma das referências na discussão de história da Amazônia, pois na semana de trabalho de campo em Boa Vista, o professor Américo que era vice-reitor, estava concorrendo à Reitoria com a campanha em ritmo acelerado, pois a eleição já estava próxima. Conseguimos entrevistar além do atual Coordenador do curso, também os Docentes que já ministraram as

disciplinas *Amazônia e Relações Internacionais* e *Roraima no Contexto Regional e Internacional,* sendo que a Docente 1 tem experiência em lecionar as duas disciplinas e o Docente 2 já havia ministrado a disciplina *Amazônia e Relações Internacionais.*

O nascimento e constituição das disciplinas mais direcionadas à Amazônia nasceram por insistência da professora Marcelle Costa Silva, que desde o início da concepção curricular da graduação entendia que o curso de RI não poderia se refutar a discutir sobre as relações nacionais e internacionais que permeiam a Amazônia, sua demanda foi prontamente atendida pelos demais colegas de trabalho. Ressaltamos que dentre os cursos de Relações Internacionais das demais universidades federais, poucas têm disciplinas que discutem diretamente a Amazônia, em território amazônico, um dos pioneiros foi o curso de RI da Universidade Federal de Roraima, também podemos citar a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

A respeito do eixo de disciplinas que estuda de maneira mais contundente os temas que atravessam a discussão de Amazônia e Relações Internacionais, o Coordenador assim se manifesta: "os colegas que optaram por incluir essas disciplinas, eu não estava na época, foram muito felizes em fazer isso e criar de fato o nosso diferencial, é um curso de Relações Internacionais que tem uma identidade amazônica" (Coordenador do Curso de RI/UFRR, 15/10/2019). O mesmo destaca ainda o diferencial de um discente formado pelas universidades que discutem as questões amazônicas: "de fato o aluno sai formado com todas as nossas especificidades, tem uma formação diferenciada de um aluno que é formado em São Paulo ou no Rio de Janeiro que às vezes teve uma disciplina eletiva que falou de Amazônia ou um professor que tem relação com o conteúdo amazônico" (Coordenador do Curso de RI/UFRR, 15/10/2019). A respeito dos conteúdos lecionados nas disciplinas

que expressam o eixo de formação amazônico, segundo o Quadro 20 com suas respectivas ementas.

Quadro 20 - Ementa das disciplinas que compõem o eixo de formação amazônico

01	*História Andina e Pan-Amazônia (4º semestre)*
Introduzir os discentes nos estudos amazônicos, por meio de reflexões sobre noções de Amazônia e Pan-Amazônia nas suas diferenças conceituais e políticas. Pensar o dilema homem e meio (natureza), contemplando as vias de entrada do meio amazônico: dos Andes para a foz (Francisco de Orellana em 1539), da foz para as nascentes (Pedro Teixeira em 1637) e do planalto central para a bacia fluvial (Raposo Tavares em 1648). Compreender o processo de delimitação das fronteiras dessa macro-região, observando tentativas de conquistas econômicas e, também, processo de continentalização que esbarram em noções de fronteiras políticas.	
02	*Amazonas e Relações Internacionais (5º semestre)*
A formação do espaço amazônico: aspectos políticos e fronteiras. A questão da internacionalização da região e a soberania nacional. Ameaças irregulares à segurança da região e a ascensão dos novos temas na agenda internacional no pós-guerra fria: a questão ambiental, os garimpos ilegais, tráfico de drogas, terrorismo, biopirataria, questão indígena. Programas estratégicos que visam a monitoração, defesa e desenvolvimento da região: Calha Norte, SIVAM/SIPAM.	
03	*Roraima no Contexto Regional e Internacional (7º semestre)*
Introdução aos aspectos históricos. Características geopolíticas do estado. Roraima no centro da questão amazônica. A política externa do continente sul-americano. A inserção no contexto caribenho. A questão indígena e fundiária. Roraima e a cobiça internacional.	

Fonte: Elaboração própria.

Sabemos que no Plano de Ensino de cada disciplina a ementa é o resultado de um longo processo de discussão entre os pares do colegiado, ela deve sintetizar a intencionalidade formativa que deve ser alcançada em cada disciplina, nesse sentido, os docentes que ministraram as disciplinas relacionadas à Amazônia afirmam que

cumprem o que foi determinado na ementa, mantém algumas referências bibliografias tidas como indispensáveis e, a partir da consulta aos discentes, modifica outras bibliografias de acordo com os interesses de conhecimento e pesquisa da turma.

> A ementa do plano de ensino não teve modificações, mas a bibliografia, eu confesso que modifico muito, a turma tem autonomia de sugerir os temas, desde que não fuja da ementa. Eu escrevo a ementa na lousa e falo gente dentro dessa ementa, ano passado, ano retrasado nós priorizamos tal autor, lemos tais textos, isso aqui estava mais em voga na mídia na época, dentro disso o que vocês querem manter e o que vocês querem trazer de novo? Eu faço uma aula só para debater isso, aí eu pergunto tem algum autor que vocês gostariam de estudar, essa é a bibliografia básica. E aí a gente vai construindo juntos, com esse resultado trago uma proposta na aula seguinte. Assim, cada ano os temas sobre Amazônia mudam, por exemplo, esse ano de 2019 a Amazônia foi super comentada, inclusive na mídia internacional, aí os alunos do próximo semestre provavelmente irão pedir para falar das queimadas, tem coisas que sempre permanecem, por exemplo, o livro de Ouro da Amazônia do Meireles Filho, todos os anos eu estou usando, mas todos os anos muda aquela bibliografia, eu acho importante trazer coisas do noticiário por exemplo, trazer um novo escândalo que saiu, alguma coisa assim (Docente 1 do Curso de RI/UFRR, 14/10/2019).

> O plano de ensino é sempre atualizado, sempre tem aquela conversa com a turma, que material trabalhar, que enfoque dar, a disciplina tem sua ementa com leitura obrigatórias e complementares expressas no PPC, mas podemos tratar a ementa com outra bibliografia que não aquelas, eu obedecer pelo menos a bibliografia básica, para começar a disciplina

> *Amazônia e Relações Internacionais* eu trabalhei com aquele livro do Samuel Benchimol que fala sobre a formação do espaço amazônico, eu também gosto muito da Berta Becker para pensar o espaço amazônico, o que é a Amazônica, o que é fronteira, ela trabalha com a noção de fronteira econômica, fronteira natural, eu aprendi com ela e a minha visão coincide com a dela do que é a Amazônia, mas eu me sinto um pouco frustrado se eu chego logo com ela porque a impressão que me dá é que eles precisam de alguma algo antes para ter a base sobre o que é Amazônia, na parte histórica utilizo o Márcio Souza, aí eu venho com o Benchimol porque é mais leve o texto dele para pensar essa característica de composição, para pensar as características gerais da Amazônia, porque ele fala tudo, da parte geográfica, da parte humana, da parte política, dá muita importância para os rios como condicionante natural, do tipo de ocupação humana e também fala de todas as imigrações que vieram para compor o povo amazônico (Docente 2 do Curso de RI/UFRR, 15/10/2019).

A Discente 2 confirma que a "construção da ementa foi coletiva, isso foi interessante, pudemos opinar os temas, a metodologia ela passou bastante documentários, exercício de fixação, e o artigo, foi bem dinâmica essa disciplina" (Discente 2 do Curso de RI/UFRR, 14/10/2019). Desta forma, o conteúdo das disciplinas voltadas à Amazônia tem uma grande dinamicidade de autores e temas abordados.

A disciplina História Andina e Pan-Amazônica é conhecida no curso pela sigla HAPAN ela é ministrada originalmente pelo professor Américo, ele é especialista em história da Amazônia. De acordo com a Discente 1: "nós entramos exatamente no ano em que ele foi para a Reitoria [2016], e aí foram revezando outros

professores, inclusive os substitutos, mas o fato de ser substituto não diminuía as professoras que ministraram essa disciplina, pelo contrário, elas tinham muito domínio da disciplina, até porque foram alunas do professor Américo (Discente 1 do Curso de RI/UFRR, 14/10/2019). O Discente 4 se posiciona afirmando que "tem um grande diferencial, quando *História Andina e Pan-Amazônia, Amazônia e RI e Roraima* são disciplinas ministradas por professores que estudam Amazônia" (Discente 4 do Curso de RI/UFRR, 14/10/2019).

As disciplinas sobre Amazônia são nomeadas pelos professores como disciplinas temáticas, uma vez que possuem vários temas que dialogam com o tema central, qual seja, Amazônia e relações internacionais, nesse sentido, elaboramos o Quadro 21 para evidenciar os principais conteúdos ministrados, bem como os temas trabalhados mais recentemente nas disciplinas, a cerca dos principais autores foram destacados: João Meireles Filho, Samuel Isaac Benchimol, Márcio Gonçalves Bentes de Souza, Bertha Koiffmann Becker, Carlos de Meira Mattos, Ans Kolks, Rosineide Bentes e Viveiro de Castro.

Quadro 21 - Principais conteúdos ministrados nas disciplinas de Amazônia

Principais conteúdos
Migração venezuelana
Segurança e defesa da Amazônia: Programa Calha Norte, SIPAM /SIVAM.
Questão ambiental: recursos hidrográficos, rios transfronteiriços, Organização do Tratado de Cooperação Amazônica (OTCA), planos de preservação ambiental da Amazônia, Fundo Amazônico, intervenção do ambientalismo internacional na Amazônia
Desenvolvimento da Amazônia
Questão indígena
Integração regional: Iniciativa para a Integração da Infraestrutura Regional Sul-Americana (IIRSA)

Fonte: Elaboração própria.

A discussão sobre fronteira traz em seu bojo a temática da segurança e defesa da Amazônia, esse aspecto é trabalhado recorrendo aos textos sobre geopolítica da Amazônia do general Carlos de Meira Mattos o objetivo é que os discentes possam entender como o Estado brasileiro, principalmente na década de 70, pensou a ocupação do espaço amazônico voltada, sobretudo, à ideia de ocupação da fronteira natural, bem como os desdobramentos mais recentes desse tema: Programa Calha Norte, SIPAM/SIVAM. Sobre esse debate, o Docente 2 explica que toda política de defesa é estruturada entorno de uma hipótese de conflito criada pelas forças armadas, o que o país pode enfrentar no presente e no futuro: "frente à ameaça de outro país ao Brasil, as forças armadas trabalham com a tentativa de ocupação do espaço amazônico, por isso houve um deslocamento do efetivo do exército para a Amazônia, pois antes historicamente eram centradas no Sul. A estratégia da força aérea é de mobilidade e presença, o tipo de caça, a política de defesa tem um elemento policial também como, por exemplo, o combate ao crime transnacional e ao tráfico de pessoas" (Docente 2 do Curso de RI/UFRR, 15/10/2019).

A respeito do Programa Calha Norte e as estratégias de monitoramento do SIVAM, SIPAM são estudados o contexto que foram gerados, os principais debates e polêmicas sobre o tema. De acordo com a Docente 1 "nós estudamos os elogios e as críticas, também as implicações como os outros países vizinhos, na época, pensaram que era para espioná-los, depois com a cooperação, notadamente com a Colômbia, houve a partilha das informações para diminui o grau de desconfiança mútua, são temas que todo ano a gente está trazendo (Docente 1 do Curso de RI/UFRR, 14/10/2019).

Outra discussão que nas palavras dos entrevistados têm relevância na interação entre Amazônia e relações internacionais diz respeito ao desenvolvimento, sua conceituação a respeito da

distinção entre crescimento e o modelo específico requerido pela região amazônica.

> O que é desenvolvimento? Será que o desenvolvimento para uma população ribeirinha, indígena, tradicional é o mesmo desenvolvimento do cara que está com um escritório lá em Brasília no Congresso Nacional? Ou para o cara que está lá no Rio de Janeiro vendendo *commodities* para o mercado internacional? Desenvolvimento significa crescimento econômico, significa bem-estar da população, significa enriquecimento e crescimento da desigualdade de renda? Aí a gente começa o debate, existem diversos conceitos de desenvolvimento, como que ele é utilizado em relação à Amazônia, como foi criado o mito que para desenvolver tem que destruir, o que é desenvolvimento sustentável? Que proposta é essa? Ela é um discurso ou uma prática? A gente problematiza tudo isso na disciplina, não tem conceitos dados é tudo problematizado porque eu quero que eles saiam de lá pensando, não só a professora falou que é assim e a gente leu com o autor X e a gente vai concordar com o ponto de vista, eu os instigo a trazerem outros pontos de vista. Não concorda? Porque você não concorda? Qual o autor que está dizendo isso? Me traz esse autor, é isso que a gente tenta fazer no debate em sala de aula (Docente 1 do Curso de RI/UFRR, 14/10/2019).

Nessa esteira os discentes reportam a esse tema recordando dos ensinamentos e discussões travadas em sala de aula. O primeiro deles consiste no questionamento do que vem a ser desenvolvimento amazônico: “será que o desenvolvimento para a região sul e sudeste é o mesmo para a gente, será que só a criação de empresas gera desenvolvimento?” (Discente 1 do Curso de RI/UFRR, 14/10/2019).

A Docente 1 se apropriou da concepção de desenvolvimento da Amazônia de Berta Becker que analisa a região em suas peculiaridades propondo a ideia de serviços naturais, nesse sentido, a Discente 1 se manifesta: "as noções de desenvolvimento que a gente tem, o padrão desenvolvimentista não cabe na Amazônia, uma nova Zona Franca não é sinal de desenvolvimento, nem a primeira foi, então a gente precisa ler e pesquisar como funciona a região, como ela é heterogênea, como se liga a vários espaços, cenários urbanos, cenários rurais, entender as comunidades, procurar um modelo próprio e não um modelo que já existe (Discente 1 do Curso de RI/UFRR, 14/10/2019).

Por sua vez o Discente 4 ao recordar da experiência de seu projeto de iniciação científica, das discussões com a professora Mónica Martínez, colombiana, especialista em hidropolítica, que na ocasião colaborou com o Programa de Pós-graduação em Recursos Naturais (PRONAT), sobre a lógica de desenvolvimento da região amazônica, no sentido da necessidade precípua de escutar a população local, para que de maneira autônoma os amazônidas possam decidir os rumos do próprio desenvolvimento, além da forte crítica à homegeização do desenvolvimento amazônico, como se uma região que perfaz uma superfície aproximada de 5 217 423 quilômetros quadrados pudessem adotar a mesma estratégia de desenvolvimento. "Foi um erro grotesco por parte do Estado brasileiro a homogeneização do desenvolvimento da região amazônica, as construções faraônicas da região que ocasionaram sérios problemas, essa tentativa de planificar tudo, ele desconsiderou que a política de desenvolvimento no Pará, difere da política no Amazonas, que não cabe em Roraima. Tem que valorizar o indivíduo local, valorizar os grupos étnicos, que seja em uma lógica de preservação da Amazônia (Discente 4 do Curso de RI/UFRR, 14/10/2019).

No tocante à disciplina *Amazônia e Relações Internacionais*, os discentes avaliaram a oportunidade em ter cursado esse componente curricular, e assim se expressaram: "minha experiência foi boa, ela realmente ensinou aquela matéria, ela trouxe uma ampla gama de temas, o que ela se propôs a ministrar ela ministrou muito bem e nos instigou a fazer seminário, debate e a entrega do artigo sobre o tema que escolhêssemos" (Discente 3 do Curso de RI/UFRR, 14/10/2019). "Dos nossos professores ela é a que tem mais didáticas, toda aula ela usa uma metodologia diferente, foi muito dinâmica, talvez por ela ser amazônida, ela trouxe essa visão de dentro, de se entender a Amazônia sendo amazônida (Discente 1 do Curso de RI/UFRR, 14/10/2019).

Por outro lado, a experiência do Discente 4, não foi tão exitosa com o outro professor que também ministrou a disciplina em análise: "eu peguei um professor que tem dificuldade na metodologia, muita gente desistiu da disciplina, na parte histórica a gente conseguiu assimilar, mas quando chagou a parte de Amazônia apesar de ter mantido a maioria dos temas, ele teve dificuldade com os novos, como o de desenvolvimento econômico, também teve dificuldade de avaliar os alunos, chegou a cancelar a aula porque os alunos não leram os textos. A metodologia foi só seminário ele não trabalhou com artigos, mas com produtos, muitos fizeram só para passar na matéria (Discente 4 do Curso de RI/UFRR, 14/10/2019).

No Grupo de Discussão realizado com os discentes, esses consideraram que o eixo de disciplinas que tratam sobre Amazônia no contexto das relações internacionais, quais sejam, *História Andina e Pan-Amazônia (HAPAN)*; *Amazônia e Relações Internacionais* e *Roraima no Contexto Regional e internacional* têm grande importância não apenas pela identidade do curso, mas sobretudo, pela potencialidade de desenvolvimento no âmbito do tripé ensino-pesquisa-extensão em tornar o curso de RI da UFRR um polo de referência nessa discussão. "Essas matérias justificam o

curso de Relações Internacionais em Roraima, são essenciais, não se pensa relações internacionais na Amazônia sem estudar essas matérias, não se pensa o profissional de relações internacionais, hoje em Roraima, sem estudar essas matérias (Discente 4 do Curso de RI/UFRR, 14/10/2019).

No entanto, os discentes em diversos momentos do Grupo de Discussão, asseveraram que o curso de RI da UFRR em seu nascedouro tinha esse eixo mais fortalecido e que com a crise migratória venezuelana, tanto o ensino quanto a pesquisa foram redirecionados para um único aspecto da relação Amazônica e relações internacionais, qual seja, a migração. O momento desse redirecionamento é apontado pelos discentes no ano de 2016, quando passa a ter uma projeção do curso na mídia e na presença das agências internacionais da ONU, inclusive no campus universitário.

Tanto o Coordenador, os Docentes e Discentes, a respeito da migração venezuelana, avaliam com alguns elementos positivos e outros negativos derivados desse cenário. Dentre os pontos positivos foi destacado que a questão humanitária como resposta à crise migratória proporcionou algo inédito no Curso de RI, qual seja, o aumento da oferta de estágio e de possibilidade de emprego nas instituições envolvidas; por outro lado, dentre os aspectos negativos, os docentes destacam que o nível de empenho nas disciplinas reduziram, pois os alunos passaram a priorização o estágio e uma possibilidade de emprego pós conclusão do curso, por sua vez os discentes entrevistados reclamam que o curso de relações internacionais reduziu-se às relações migratórias, com foco na Venezuela, sendo por vezes, ainda que de maneira não direta, uma certa imposição implícita em produzir no trabalho monográfico sobre o tema.

Portanto, os discentes reiteraram que o tema da migração venezuelana sobrepôs-se aos demais temas trabalhados em sala de aula, também apontam preocupação com a manutenção de outros

temas amazônicos: “talvez seja o último resquício de identidade que nós tenhamos dentro do curso, porque se essas matérias forem eliminadas a gente vai virar um curso normal, sem nenhuma diferença dos cursos que estão nos grandes centros de prestígio (Discente 5 do Curso de RI/UFRR, 14/10/2019). “O único professor que ainda é pesquisador de Amazônia no nosso curso é o professor Américo que estar há 4 anos sem ministrar aula porque está na vice-reitoria e agora é candidato a reitor, está havendo uma substituição da lógica que o curso foi construído, sabemos que a justificativa da criação do curso de RI aqui na federal de Roraima foi justamente por ser uma região amazônica de fronteira, então tinha o sentido de pesquisar a relação entre Amazônia e relações internacionais e agora não tem mais essa lógica, tudo está sendo resumido à migração (Discente 1 do Curso de RI/UFRR, 14/10/2019).

Outro elemento apontado pelos discentes na argumentação de que o eixo de disciplina a respeito da Amazônia já não está sendo priorizado pelos docentes é o fato de que esses, em sua maioria advindos de outras regiões, não tem entre seus interesses de pesquisa a Amazônia: “a maioria dos professores são de fora, a única que é de Roraima é a professora Marcelle, por ter nascido aqui e ter estudado fora agregou muita coisa ao curso, os professores que temos hoje não têm interesse em estudar a Amazônia na perspectiva de fundação do curso de integração ou por uma questão histórica amazônica (Discente 4 do Curso de RI/UFRR, 14/10/2019). “O que a gente está querendo dizer é que não vai entrar em risco, já está em risco o tema da Amazônia no curso. A universidade coloca como grande enfoque a questão amazônica e de fronteira, o curso de RI deveria ser um líder em termos de linha de pesquisa nesse tema, porém não está tendo o interesse que deveria (Discente 2 do Curso de RI/UFRR, 14/10/2019). “Enquanto isso tem universidade em outros Estados brasileiros e fora do Brasil discutindo a Amazônia e a gente que está aqui não estudamos. O NAPRI que é o Grupo de pesquisa de Amazônia e Relações Internacionais cedeu o espaço físico às

agências da ONU e o tema de pesquisa agora é só sobre migração (Discente 1 do Curso de RI/UFRR, 14/10/2019).

Os discentes reclamam ainda pelo fato da não especialização dos docentes com os temas amazônicos, afirmam que há poucos docentes com interesse e condições para aprofundar as discussões em sala de aula:

> não têm professores para ministrar essas disciplinas, a disciplina de HAPAN está sendo ministrada por um professor que estava em Paris e entrou recentemente no concurso, os alunos estão bem descontentes porque ele não tem leitura da disciplina, a culpa não é do professor, mas da decisão de ele ministrar a disciplina, ou seja, o fato não é dos professores serem de fora, mesmo pessoas de fora tem pesquisa gigantesca sobre Amazônia, a própria Bertha Becker era carioca, Shiguenoli Miyamoto é da Unicamp, São Paulo, então não é o fato de eles serem de fora, mas sim o fato de que o atual corpo docente não tem essa lógica de pesquisa sobre Amazônia (Discente 1 do Curso de RI/UFRR, 14/10/2019).

Para os discentes os temas concernentes à Amazônia deveriam fazer parte da seleção dos docentes desde o concurso público: "o conhecimento sobre Amazônia deveria ser verificado desde o início, nos concursos, algum tema que introduzisse a intenção do curso, que o curso puxasse um pouco essa raiz, porém os critérios não foram relacionados à Amazônia, o critério dos últimos concursos foi de migração (Discente 2 do Curso de RI/UFRR, 14/10/2019).

Argumentam ainda que os temas referentes à Amazônia deveriam ser intensificados para formar internacionalistas capacitados para pensar a Amazônia e propor resoluções aos seus

problemas, no entanto, “preferem pessoas de fora com Doutorado, o que exclui uma galera daqui, dizendo eles [os professores] para elevar o nível do curso lá fora, porém, a insatisfação dos meus colegas é geral porque o professor pode até ter um bom currículo, mas não tem didática, nem discussão sobre a Amazônia (Discente 4 do Curso de RI/UFRR, 14/10/2019). A gente teve inclusive, professores substitutos que eram muito bons, que eram formados por aqui, mas que acabou o tempo de contrato deles e eles não puderam fazem concurso para professores efetivos porque não se enquadravam, não tinham a titulação de doutores (Discente 3 do Curso de RI/UFRR, 14/10/2019).

Em termos de avaliação das disciplinas os docentes citaram algumas estratégias, dentre elas a escolha e aprofundamento de um tema, por parte do discente, e entrega de um artigo visando antecipação das discussões do TCC “esse ano eles escreveram sobre segurança alimentar, a importância da Amazônia para a segurança alimentar do Brasil, foi lindo o trabalho, até pedi para eles publicarem, veio um sobre a compra de terras por chineses na Amazônia, um problema gravíssimo para exportar soja, os chineses já estão invadindo a Amazônia comprando terras, e outras nacionalidades também” (Discente 1 do Curso de RI/UFRR, 14/10/2019). A questão da sojicultura na Amazônia resulta na perda da floresta e a erosão do solo, consequentemente interfere nas mudanças climáticas que podem comprometer a região, no caso dos chineses a soja é cultivada na Amazônia e depois é exportada para engordar porco na China, constitui-se uma questão de soberania que ainda não perdura no discurso dos atores institucionais. Outros temas avaliados que consistia em um artigo ao final da disciplina estavam relacionados à biopirataria, garimpos ilegais e a questão indígena na Amazônia.

Podemos inferir que referente ao ensino, o curso de Relações Internacionais da Universidade Federal de Roraima em seu

nascedouro tinha uma maior discussão e produção científica na inter-relação Amazônia e relações Internacionais, as disciplinas continuam sendo ministradas, porém a parte mais crítica refere-se à produção de pesquisa por parte dos docentes, ainda que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) almeje uma formação que responda às questões peculiares da Amazônia, em especial às relativas aos assuntos de fronteiras, ambientais e multiétnico, ainda está sendo construída a possibilidade de o curso tornar-se uma referência na área de Amazônia e Relações Internacionais. Portanto, respondemos ao questionamento realizado no início dessa seção os temas de ensino e pesquisa relacionados à Amazônia não os postos no PPC de 2015, basicamente fronteiras, questões ambientais e multietnicidade, mas atualmente o tema que tem sido tratado com maior intensidade, seja no ensino, como já verificamos, ou na pesquisa e extensão, na qual aprofundaremos no próximo tópico, refere-se à migração venezuelana em um prisma de respostas à crise humanitária decorrente.

A natureza da prática pedagógica implica uma desigualdade real e uma igualdade possível, visando alterar a prática dos discentes como agentes sociais. Não podemos desvincular os conteúdos específicos de cada disciplina das finalidades sociais mais amplas. Conclui-se que a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento.

RELAÇÃO COM O CONHECIMENTO: PRÁTICAS ACADÊMICAS DE PESQUISA E EXTENSÃO DO CURSO DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS DA UFRR

A universidade sustenta-se a partir do tripé ensino-pesquisa-extensão são essas as dimensões constituintes de sua legitimidade jurídica e social, no entanto, Saviani (1984) assevera que apesar de

estarem interligados, possuem funções e especificidades diferentes, uma vez que o ensino repousa sobre o *já conhecido*, enquanto a pesquisa se dirige ao *ainda não conhecido*. Desta forma, na articulação entre ensino e pesquisa, na medida em que transforma o ainda não conhecido em algo conhecido; há uma tendência a considerar que o ensino decorre da pesquisa, ora só pode haver ensino a respeito daquelas coisas que se conhecem, somente podemos ensinar aquilo algo que conhecemos, que aprendemos, no entanto, para aprendermos há a necessidade do conhecimento sistematizado, que corresponde à pesquisa produzir esses conhecimentos, pois, na medida em que esses conhecimentos são produzidos, é possível difundi-los e ensiná-los.

Desta forma, o "ensino tem a sua especificidade, do mesmo modo que a pesquisa. Transformar uma atividade de pesquisa num processo de ensino ou vice-versa pode significar não se obter o objetivo de ensino e, eventualmente, em outros casos pode ocorrer justamente a hipertrofia de um em detrimento do outro" (SAVIANI, 1984, p. 47). O autor mais uma vez esclarece a diferença entre o ensino e a pesquisa, a saber: "o ensino (universitário) se destina à formação de profissionais de nível superior e, como tal, se centra basicamente na transmissão do saber; já a pesquisa se destina basicamente à produção de novos conhecimentos, à ampliação da esfera do saber humano" (SAVIANI, 1984, p. 48). Portanto, quando afirmamos que o ensino e a pesquisa se relacionam, isso implica no desenvolvimento de ambos, que por serem diferentes ainda que complementares, têm especificidades em sua produção e assimilação.

> A deturpação tem ocorrido de modo especial nas universidades públicas, quando se tenta colocar a pesquisa como principal e subordinar o ensino à pesquisa. De outro lado, a exclusividade do ensino pode levar àquilo que é criticado correntemente e que

> tende a ser o vício principal de modo especial das escolas particulares isoladas: o ensino na base do giz e da saliva, o ensino repetitivo e por vezes arcaico e já desatualizado, uma vez que frequentemente se continua ensinando coisas que já, estão superadas pelas pesquisas recentes. Portanto, a atualização do professor universitário, em termos das pesquisas que estão sendo desenvolvidas em sua área, é fundamental que ele desenvolva adequadamente a função do ensino (SAVIANI, 1984, p. 47-48).

O autor cita dois exemplos, um no âmbito do ensino e outro mais relacionado à pesquisa. O primeiro cita o(a) professor(a) universitário(a) que se dedica a uma determinada pesquisa e subordinam todo o ensino à pesquisa que faz, de tal modo que, ao ministrar um curso, acabam por se limitar à sua pesquisa, não atendendo aos interesses e às necessidades dos alunos. No âmbito da pesquisa, recorda que uma determinada universidade brasileira pesquisou como é que se poderia aumentar a produtividade das galinhas em regiões polares, ou seja, uma pesquisa que não dará nenhuma contribuição ao desenvolvimento do nosso país e não dialoga com os problemas da população que financiou tal pesquisa. Na esfera da Universidade Federal de Roraima (UFRR) a política de pesquisa é normatizada no seu atual Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) que estabelece os seguintes objetivos, conforme Quadro 22.

A partir de tais objetivos podemos inferir que a intencionalidade da UFRR é de prezar pela articulação entre pesquisa, ensino e extensão de maneira permanente, entende como necessária a articulação entre a graduação e a pós-graduação, bem como a capacitação de seu corpo docente, tais estratégias deveriam desembocar no fortalecimento dos grupos de pesquisa, *locus*

privilegiado para pensar e efetivar o desenvolvimento do estado de Roraima.

Quadro 22 - Política de Pesquisa da UFRR

Nº	*Objetivos*
1.	Executar atividades de pesquisa articuladas com o ensino e a extensão, de forma permanente e integrada, através da geração, divulgação e aplicação de novos conhecimentos;
2.	Consolidar pesquisas, visando o desenvolvimento científico, cultural, econômico, social e ambiental de Roraima, em conformidade com princípios éticos, na busca de excelência acadêmica e articulação com o ensino e a extensão;
3.	Desenvolver pesquisas de forma integrada com programas de graduação, pós-graduação e qualificação docente, de acordo com temáticas definidas pelos colegiados respectivos;
4.	Fomentar a consolidação de grupos de pesquisa que atuem nas áreas de interesse institucional

Fonte: UFRR, PDI (p. 18-19).

Em conformidade com os nossos objetivos, estamos considerando pesquisa as investigações nível de graduação: projetos de iniciação científica, trabalhos desenvolvidos nos núcleos de pesquisa, mas sobretudo, nos interessa conhecer as produções monográficas, no sentido, de identificar quais pesquisas relacionadas à Amazônia estão sendo produzidas pelo curso de Relações Internacionais da UFRR, portanto, não compreende como objeto de estudo as pesquisas relacionadas à pós-graduação que os docentes do referido curso estão inseridos.

Os professores lotados na Coordenação de Relações Internacionais (CRI) desenvolvem atividades de pesquisa na orientação de Projetos de Iniciação Científica (PIC) e Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), além de alguns deles comporem o Núcleo Amazônico de Pesquisa em Relações Internacionais (NAPRI).

Quanto aos Projetos de Iniciação Cientifica (PIC) o PPC (2015, p. 17) afirma que a "atividade de pesquisa contribui para a melhoria da qualidade da formação dos alunos de graduação mediante a oferta de oportunidade de iniciação científica, com vistas ao amadurecimento intelectual ao longo da graduação, preparação para a sequência na carreira acadêmica (mestrado ou especialização) e exercício profissional futuro". Nesse sentido, a Docente 1 assim se manifesta: "em termos de pesquisa nós temos vários Projetos de Iniciação Cientifica (PIC) sobre a Amazônia, não só orientados por mim, mas por outros professores também" (Docente 1 do Curso de RI/UFRR, 14/10/2019). No entanto, essa informação é questionada pela Discente 1, no sentido da quantidade e disponibilidade de professores para a realização de Projetos de Iniciação Científica (PIC) voltados às pesquisas que tenham objeto de estudos amazônicos. Nas palavras da Discente 1:

> Em termos de iniciação cientifica no Curso, ela não existe, quando a gente entrou não era difícil conseguir bolsa de iniciação científica nessa Universidade, tanto é que eu consegui bolsa no Curso de Ciências Sociais sendo caloura, no primeiro semestre eu tive bolsa de iniciação científica, isso não acontece em outras federais, então você tinha muitas bolsas e pouquíssimas pesquisas, bolsas inclusive que eram direcionadas para RI e nenhum professor incentivava a pesquisa, nem para publicar artigo, já que é difícil você enquanto graduando publicar. No meu caso eu estudo Amazônia, desde quando eu entrei no curso eu quis pesquisar especificamente Amazônia, porém, para eu ter orientação tive que ir para as Ciências Sociais daqui da UFRR e depois fui para fora, consegui orientação em São Paulo e posteriormente na Inglaterra (Discente 1 do Curso de RI/UFRR, 14/10/2019).

Relativo à ideia de organizar os docentes, discentes e pesquisadores em Núcleos, ela ocorreu no sentido de superar as iniciativas de pesquisa individuais, assim, em 2007 na capital federal, durante o primeiro Encontro Nacional da Associação Brasileira de Relações Internacionais (ABRI), foi idealizado e criado pelos docentes lotados na Coordenação de Relações Internacionais (CRI), o Núcleo Amazônico de Pesquisa em Relações Internacionais (NAPRI), diretamente vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFRR.

De acordo com o PPC (2015), o NAPRI possui um diretório de pesquisa cadastrado nos Grupos de Pesquisa do Brasil do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e possui as seguintes linhas de pesquisa: a) Política Internacional e Comparada; b) História das Relações Internacionais; c) Economia Política das Relações Internacionais, e; d) Agenda Estratégica das Relações Internacionais na Pan-Amazônia. O NAPRI abriga eventos científicos e possui uma linha editorial de e-books na área das Relações Internacionais, ele é referendado no Plano de Desenvolvimento Institucional da UFRR entre o rol de Laboratórios de Pesquisa, segue o Quadro 23 contendo as informações que o identificam.

Quadro 23 - Identificação do NAPRI no PDI/UFRR

Núcleo	*Nome do Laboratório*	*Campus*	*Prédio*
Núcleo amazônico de Pesquisa em Relações Internacionais	Laboratório de História das Relações Internacionais	Paricarana	NAPRI

Fonte: PDI/UFRR (2016-2020, p. 35).

De acordo com o *site* <http://ufrr.br/napri/> acessado em 25 de março de 2020, o Núcleo Amazônico de Pesquisas em Relações Internacionais (NAPRI) da Universidade Federal de Roraima

(UFRR) criou a “coleção relações internacionais" com o objetivo de divulgar livros de caráter didático produzidos por pesquisadores da comunidade científica que tenham contribuições na área internacional, o objetivo foi de fomentar a produção de trabalhos intelectuais que tenham qualidade e relevância científica e didática para atender aos interesses de ensino, pesquisa e extensão da comunidade acadêmica e da sociedade.

As publicações incluídas na coleção têm o intuito de trazerem contribuições para o avanço da reflexão internacionalista e para a consolidação de uma comunidade científica comprometida com a institucionalização da área de relações internacionais. Concebida para oferecer um material sem custos aos universitários e ao público interessado, a coleção é editada no formato de livros eletrônicos a fim de propiciar a democratização do conhecimento sobre as relações internacionais *lato sensu* por meio do livre acesso e divulgação das obras.

Constatamos que o biênio 2010-2011 correspondeu ao período que o NAPRI mais publicou. Em 2010 foram lançados o primeiro e o segundo livro da supracitada “Coleção de Relações Internacionais”, respectivamente: “A construção da América do Sul nas Relações Internacionais”, de autoria do prof. Dr. Elói Martins Senhoras e “A crítica pós-moderna/pós-estruturalista nas relações internacionais”, escrito pela profa. Dra. Érica Simone Almeida Resende. No ano de 2011 foi lançado o terceiro livro "O Conflito Colombiano e o Plano Colômbia", de autoria do prof. Dr. Marcelo Santos.

Ressalta-se que a Organização da Coleção foi dos professores Elói Martins Senhoras e Júlia Camargo Faria, ambos compõem o corpo docente efetivo do curso de Relações Internacionais da UFRR, bem como o Conselho Editorial foi formado pelos professores Américo Alves de Lyra Júnior, Elói Martins Senhoras, Felipe Kern Moreira, Julia Camargo Faria, Marcelle Ivie da Costa e Thiago

Gehre Galvão, ressaltamos que os docentes Felipe Moreira e Thiago Galvão já não fazem mais parte do atual corpo docente do curso de RI da Universidade Federal de Roraima.

No entanto, a produtividade enquanto um Núcleo de Pesquisa após a publicação da referida Coleção, foi reduzida significativamente, não encontramos no *site* do NAPRI outras pesquisas. O atual Coordenador do curso, que também compõe o NAPRI, afirmou que "o núcleo de pesquisa está fisicamente ocupado por agências internacionais, algumas aulas ocorrem lá, mas enquanto núcleo de pesquisa não tem desenvolvido atividades, acaba que cada professor tem suas atividades próprias particulares e tem produzido desta forma" (Coordenador do Curso de RI/UFRR, 15/10/2019). Afirmou ainda que nas reuniões do colegiado, as discussões referentes ao Núcleo têm se limitado a discutir a presença das agências e a decisão da Reitoria de desocupar o espaço físico, há pouca discussão em termos de produção científica.

Ou seja, se a ideia de criar um Núcleo seria para discutir uma agenda estratégica das Relações Internacionais na Pan-Amazônia e pudesse congregar todos os esforços de pesquisa dos docentes e discentes nessa área, infelizmente, esse intento não tem se materializado, o que pode ser ratificado pelas palavras do Coordenador: "alguns professores utilizam o Núcleo para justificar algumas produções pessoais, mas funciona ainda de forma muito pessoal, não como um Núcleo de Pesquisa" (Coordenador do Curso de RI/UFRR, 15/10/2019). A Docente 1 pondera:

> O Núcleo Amazônico de Pesquisas em Relações Internacionais (NAPRI) é o nosso departamento de pesquisa, no momento o prédio está cedido para alguns escritórios das Organizações Internacionais, mas tem professores nossos com sala lá também, as publicações deram uma parada porque a gente cedeu

> o espaço e acabamos nos dedicando a outros projetos, por causa dessa crise migratória os professores que estavam tocando o Napri acabaram se dedicando a outros projetos, mas a gente quer retornar, nós tivemos uma reunião do Núcleo semana retrasada com a professora Júlia Camargo que é a coordenadora atual, vamos entrar com o pedido de retomar o espaço, pedir para as agências devolverem esse espaço que foi dado a elas em um contexto emergencial, a gente pretende ano que vem, em 2020, dinamizar mais o Núcleo. Não é que a gente não esteja pesquisando, na verdade a gente não está publicando pelo Núcleo, como sendo do Núcleo, mas a gente continua orientando (Docente 1 do Curso de RI/UFRR, 14/10/2019).

A Docente 1 afirma ainda que redirecionou sua agenda de pesquisa, antes pesquisava mais diretamente Amazônia, sobretudo nos aspectos de segurança e defesa, porém passará a estudar as questões de gênero, não ficou claro se no contexto amazônico ou não, porém afirmou que continuará orientando temas relacionados à região: "para mim a questão da Amazônia agora está mais na orientação, em termos de pesquisa eu estou com a questão de gênero e de mulheres, pois mudei minha agenda de pesquisa. Eu nunca vou parar de ler ou estudar sobre Amazônia porque eu dou aula sobre isso, não tem como parar de estudar, mas não tenho publicado recentemente sobre Amazônia" (Docente 1 do Curso de RI/UFRR, 14/10/2019).

No tocante à percepção dos discentes, ressalta-se que os mesmos iniciaram a graduação em 2016 e, portanto, não vivenciaram o período de maior produção do NAPRI que foi entre os anos 2010 e 2011. Segundo eles: "o NAPRI está funcionando com baixa produtividade, as produções são individualizadas, às vezes

com parcerias divulgadas nos Congressos (Docente 2 do Curso de RI/UFRR, 15/10/2019).

Em consulta ao *site* do NAPRI em 06/07/2020 houve a atualização que o professor Leonardo Evedove passou a responder pelo Núcleo de Pesquisa, além do seguinte comunicado: "o NAPRI está atualizando seu *site*. Em breve, apresentaremos aqui as mais recentes publicações do Núcleo, novas atividades de pesquisa e atividades *on-line* como adaptação ao contexto atual de saúde pública". De acordo com o Coordenador do curso a pesquisa no nível de excelência sobre as discussões pertinentes à Amazônia tornado o curso de RI da UFRR um referência como é apregoado tanto nos documentos da universidade, quanto do curso de RI, ainda está em processo de construção, com seus altos e baixos: "eu acho que ainda é um processo em construção, a gente tem que melhoram muito, principalmente na parte da pesquisa no âmbito da graduação e da pós-graduação" (Coordenador do Curso de RI/UFRR, 15/10/2019).

O artigo 8º das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) assevera que o Trabalho de Conclusão de Curso (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".

No que se refere ao curso de Relações Internacionais da UFFR, segundo o PPC de RI (2015, p. 15), para a integralização da carga horária do curso de Relações Internacionais da UFRR exige-se a elaboração e defesa de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Para tanto, o aluno deverá cursar a disciplina *RI 604 – Pesquisa em Relações Internacionais*, e se matricular nas disciplinas

Monografia I e *Monografia II* nos sétimo e oitavo semestres, respectivamente. As normas para realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no âmbito do Bacharelado em Relações Internacionais da UFRR. O discente deve apresentar um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), sob a forma monográfica, de natureza individual, perante uma banca composta por três professores. Os trabalhos são avaliados por nota, entre 0 e 10 e constam no histórico como a disciplina *Monografia II*.

No sétimo semestre, o discente deverá definir seu tema de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), preparar um pré-projeto e definir o professor orientador. O oitavo semestre será dedicado à redação da monografia. Cabendo à Coordenação do curso o estabelecimento de procedimentos de banca, defesa e promulgação de resultados.

De acordo com o coordenador do Curso de RI há uma discussão no colegiado se manterá o TCC nos moldes do trabalho monográficos como perdura atualmente ou se haverá a relativização da entrega desse produto ao término do curso: “continuaríamos com a obrigação de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), mas não necessariamente na modalidade de monografia, poderia elaborar um artigo individual, por exemplo, estamos envolvidos nessa discussão nesse momento” (Coordenador do Curso de RI/UFRR, 15/10/2019).

Nesse sentido, de acordo com a Docente 1 os temas amazônicos são trabalhados nas monografias, recorda ter orientado discente a respeito da borracha e posteriormente no mestrado foi estudar sobre o açaí como um produto amazônico típico enquanto estratégia de crescimento econômico para as comunidades ribeirinhas, uma vez que estava sendo valorizado pelo mercado nacional e internacional.

Quadro 24 - Projetos de pesquisa atuais dos docentes

Professor: Américo Alves de Lyra Júnior
1. Bacia do Rio Amazonas e História das Relações Internacionais no Brasil: Diplomacia, Direitos Humanos, Meio Ambiente e Relações Internacionais (1850-2013) - Busca identificar conceito (s) generalizante (s) que motivam a diplomacia brasileira no tocante à Bacia do Rio Amazonas de 1850 aos dias atuais, bem como traçar sua (s) ocorrência (s) nos grupos de poder que atuam com a política externa;
2. Silêncio do Pirara: conceitos de fronteira da Amazônia Setentrional na diplomacia e na política externa do Brasil - A pesquisa se propõe a contemplar a História das Relações Internacionais do Brasil em relação à fronteira Norte mais setentrional da nação. No século XIX e no começo do século XX, a fronteira em questão limitou o Império e a República brasileiros com a Inglaterra. Atualmente ela separa esse território com a República da Guiana (ex-Guiana Inglesa) a partir da cidade de Bonfim, estado de Roraima, vizinha da cidade guianense de Lethem. Nessa perspectiva, pretende-se entabular estudos sobre o desenvolvimento da querela por três motivos. A questão em pauta representa uma derrota da diplomacia brasileira melhor compreendida a partir da História; a Inglaterra ganhou afluentes da bacia do Essequibo bem como acesso ao Rio Amazonas pelo Irengue e Tacutu; o Brasil perdeu saída para o Caribe.
3. História das Relações Internacionais na Pan-Amazônia - Estudar a Pan-Amazônia em função das relações internacionais dos países que compõem a região a partir da cooperação, dos contenciosos, da diplomacia, da diversidade cultural e étnica. Para isso, busca-se aporte na intersecção das disciplinas História e Relações Internacionais.
Professor: Eloi Martins Senhoras
1. Coleção Comunicação e Políticas Públicas (livros) - O objetivo desta coleção é divulgar livros de caráter didático produzido por pesquisadores da comunidade científica. O selo da coleção "Comunicação e Políticas Públicas" é voltado para o fomento da produção de trabalhos intelectuais que tenham qualidade e relevância científica e didática para atender aos interesses de ensino, pesquisa e extensão da comunidade acadêmica e da sociedade como um todo. Concebida para oferecer um material sem custos aos universitários e ao público interessado, a coleção é editada nos formatos de livros impressos e de livros eletrônicos a fim de propiciar a

democratização do conhecimento por meio do livre acesso e divulgação das obras. https://livros.ioles.com.br
2. Boletim de Conjuntura (BOCA) - O objetivo desta iniciativa é publicar ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos, artigos empíricos e resenhas relacionadas a temáticas de políticas públicas. O periódico tem como escopo a publicação mensal de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas. Este periódico oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento. http://ioles.com.br/boca
Professor: Gustavo da Frota Simões
1. Atualmente é o Coordenador da Cátedra Sérgio Vieira de Mello da UFRR em parceria com o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR). Além disso, é o coordenador do Laboratório de Estudos sobre a Migração Internacional, o Refúgio e a Apatridia (LAMIGRA) registrado no Diretório do Grupo de Pesquisas do CNPQ. Coordena o projeto de pesquisa intitulado Migração Internacional para o Brasil: As narrativas e as experiências de migrantes em Roraima, além de participar do Programa de Cooperação Acadêmica em Defesa Nacional (PROCAD) com diversas outras instituições do país.
Professora: Júlia Faria Camargo
Novas tecnologias, conectividade digital e a integração de imigrantes /refugiadosvenezuelanos em Roraima. - Como refugiados utilizam as tecnologias digitais para se integrarem em novos ambientes? Como as tecnologias são utilizadas por governos, OIs e ONGs para administrar contextos migratórios? Quais são os riscos na proteção e monitoramento de dados dos refugiados? O projeto foca na identificação da Governança Digital no contexto migratório venezuelano em Roraima. A partir da observação das necessidades de informação/comunicação/integração dos seus diversos atores, pretende-se: 1) Investigar como a tecnologia, ou seu não acesso, impacta a integração; 2) Analisar como os provedores de serviços migratórios (governo, OIs; ONG, empresas) utilizam a tecnologia 3) Refletir sobre boas práticas e assimetrias digitais que podem gerar vigilância, exclusão e precariedade de informação.
Professora: Marcelle Ivie da Costa Silva
1. Atualmente realiza pesquisas sobre empoderamento feminino.

Fonte: Elaboração própria.

Os discentes citaram os professores que mais têm orientações relacionadas ao eixo amazônico, o primeiro foi o professor Américo Lyra apontado como bastante produtivo nessa área, seguida pela professora Marcelle Costa Silva que orienta os trabalhos monográficos, também foram citados, mais ligados à temática de imigração os professores Gustavo da Frota Simões e João Carlos Jarochinski Silva tem reproduzido bastante sobre as migrações do ambiente amazônico (Docente 2 do Curso de RI/UFRR, 15/10/2019).

Quando a gente entrou no Curso era muito bom tinha duas professoras substitutas a Rebeca e a Andreza, elas eram muito boas, também tivemos uma comunicação muito boa com o professor Cleber das Ciências Sociais, para mim ele é essencial para o Curso, sem ele a gente não entenderia muita coisa da aula de segurança e defesa, todos os eventos grandes de RI que a gente presenciou nos primeiros anos de Faculdade foi ele que trouxe, não foi nem os professores de RI (Discente 1 do Curso de RI/UFRR, 16/10/2019). É importante ressaltar que foi um momento que a gente teve eventos grandes e com contato com múltiplos temas diferentes (Discente 2 do Curso de RI/UFRR, 16/10/2019). Em consulta ao *site* do curso, verificamos quais docentes mantêm pesquisas, o que é demonstrado no Quadro 24.

O Quadro 24 evidencia que atualmente, parte significativa dos temas de pesquisa estão relacionados à migração, o que já havia sido confirmado pelos discentes que nos informaram que a partir do final de 2016 o curso passou a produzir pesquisa mais direcionadas à migração venezuelana, modificando assim a lógica anterior de pesquisar múltiplos objetos relacionados à Amazônia. “No início de 2016, a gente estava no primeiro semestre do curso, ainda tinha uma lógica de pesquisa múltipla, porém, no final de 2016 há uma quebra e os professores passaram a discutir e produzir mais na área de migração (Discente 2 do Curso de RI/UFRR, 16/10/2019).

Os discentes em vários momentos do Grupo de Discussão reiteraram que após 2016 houve uma saturação do tema de migração voltado à situação humanitária venezuelana, da mesma forma que outros temas não foram estimulados. “Sobre as monografias se você for pegar de 2016 para cá você vai ver um acervo sobre migração venezuelana, tudo sobre essa temática, analisar a ONG tal, a Agência tal, mas sempre nesse guarda-chuva, eu acredito que a nossa turma está tão revoltada por causa disso que estamos nos formando e poucos estão trabalhando sobre Venezuela, estamos trabalhando outros temas, como estratégia de protesto silencioso (risos)” (Discente 2 do Curso de RI/UFRR, 14/10/2019). “Mas isso é a nossa turma, porque a turma anterior muita gente falou sobre migração. Porque a gente pegou o momento dessa quebra, foi muito mais impactante para gente” (Discente 3 do Curso de RI/UFRR, 14/10/2019). Quando as colegas voltaram da mobilidade, com aquele amadurecimento, enriqueceu essa percepção de que o nosso curso precisava de uma mudança, no sentido de resgatar a nossa identidade, e aí foi quando começaram as críticas pelo retorno aos estudos e pesquisa sobre Amazônia (Discente 4 do Curso de RI/UFRR, 16/10/2019).

Gostaríamos de ressaltar que o Curso de RI da UFRR possui um *site* com ótima atualização que nos foi de grande importância para coleta e verificação dos dados. No entanto, relacionado ao tópico Monografias, identificamos duas inconsistências: a primeira é que consta como último trabalho do ano de 2014 o seguinte título: *A evolução do papel da mulher no cenário político internacional: uma análise sob a perspectiva feminista* que aparece como autoria da discente Jemima da Silva Bessa, porém ao baixar o arquivo, o trabalho é outro: *O Brasil no contexto da diplomacia e paradiplomacia educacional* de autoria da discente Jemima Pascoal dos Santos e Silva, esse último trabalho aparece também no rol de 2015; a segunda inconsistência refere-se à duplicação no ano de 2019 do TCC intitulados *Migração Cubana no Estado de Roraima*

(1990-2019) escrito pela discente Maria Beatriz Souza Martínez. Desta forma do número total de monografias, excluindo as inconsistências e duplicações, chegou-se ao número de 117 monografias produzidas desde a formatura da primeira turma em 2010 até as produções recentes de 2019.

Quadro 25 - Quantidade de monografias produzidas e divulgadas por ano

Ano	*Quantidade*
2010	08
2011	04
2012	Não disponibilizadas
2013	06
2014	17
2015	11
2016	12
2017	16
2018	19
2019	24
Total	*117*

Fonte: Elaboração própria.

Referente aos temas abordados constatou-se que o objeto de estudo mais trabalhado de fato, refere à migração, refúgio e deslocamento em sua maioria com interlocuções com a região amazônica. Observou-se ainda que o interesse por essa área de pesquisa teve significativo aumento nos anos de 2018 e 2019 como pode ser comprovado no quadro dos títulos dos trabalhos, conforme Quadro 26.

Quadro 26 - Monografias referentes ao tema migração, refúgio e deslocamento

Ano	*Título*
2013	1. A necessidade de ampliação do conceito de refugiado diante da ausência de tutela jurídica específica para as vítimas de catástrofes ambientais: o caso dos haitianos no brasil
2013	2. Patrimônio imaterial cultural dos migrantes guyanenses em Boa Vista-RR
2014	3. Roraima um caminho para refúgio: um olhar sobre a fronteira com a república Cooperativa da Guiana
2015	4. Apoio ao migrante internacional na cidade de Boa Vista-RR: o papel do centro de migrações e direitos humanos e da casa de passagem
2017	5. O emergencial se tornando permanente: a ineficiência dos campos de refúgio como instrumento de proteção aos refugiados
2018	6. Cheddi Jagan e a participação política da comunidade indiana na independência guianense (trata de migração indiana)
2018	7. Refúgio e visto humanitário: o caso dos haitianos no Brasil
2018	8. Estado e refúgio: uma análise das políticas de integração do Canadá e do Brasil
2019	9. O ensino de português como língua de acolhimento e seu papel como facilitador do processo de integração de imigrantes venezuelanos em Roraima
2019	10. A importância da sociedade civil em contextos migratórios: estudo de caso da Ong eu me importo
2019	11. A crise na Venezuela e a migração de venezuelanos para Roraima (2019) Apatridia no mundo contemporâneo: análise histórica e normativa dos casos de apatridia
2019	12. Deslocamento venezuelano: perspectivas sobre reconhecimento e acolhimento na fronteira
2019	13. A atuação das organizações internacionais em Roraima no acolhimento aos migrantes e refugiados LGBTI da Venezuela
2019	14. Acesso à informação/comunicação no contexto de migração forçada de venezuelanos(as) em Roraima
2019	15. Migração cubana no estado de Roraima (1990-2019) (2019)

Fonte: Elaboração própria.

De fato, houve um aumento das pesquisas voltadas à migração, sobretudo, com enfoque no fluxo de imigrantes venezuelanos, em termos numéricos, a temática de migração aparece de maneira direta em 15 trabalhos. O segundo tema mais trabalhado pelos discentes em suas monografias refere-se à questão do meio ambiente, pautada pela preocupação da segurança energética e pelo desenvolvimento da Amazônia, com 12 trabalhos; o terceiro lugar diz respeito à área de segurança e defesa, com 10 trabalhos; seguindo do tema de fronteiras, principalmente relacionada à Venezuela e a Guiana, com 9 trabalhos; bem como as discussões sobre questões indígenas, com 8 trabalhos.

Acerca da quantidade de trabalhos orientadores, a professora Marcelle Ivie da Costa Silva e o professor Elói Martins Senhoras contabilizam 24 orientações para cada, a professora Júlia Faria Camargo orientou 16 trabalhos, enquanto os professores Gustavo da Frota Simões e João Carlos Jarochinski Silva orientaram cada, 12 trabalhos monográficos, os demais professores orientaram abaixo deste quantitativo, observou-se que não há um docente que oriente exclusivamente temáticas amazônicas, no entanto, a professora Marcelle e o professor Américo têm muitas orientações nesse campo de pesquisa.

Passemos o terceiro tripé da articulação ensino-pesquisa-extensão, esse último tem por objetivo a articulação da universidade com a sociedade, assim, os novos conhecimentos produzidos e difundidos pelo ensino não se devem se restringir à comunidade acadêmica, mas devem ser socializados, visando elevar o nível cultural geral da sociedade. Logo, a universidade não pode somente voltar-se para si, mas deve ser retroalimentada com a realidade da sociedade na qual está inserida, visado responder aos seus problemas.

Nesse sentido, a respeito das três funções da universidade, Saviani (1984, p. 49) afirma que “a extensão não está desvinculada

da pesquisa e do ensino, uma vez que a extensão terá maior chance de se realizar na medida em que o ensino e a pesquisa se vinculam cada vez mais às necessidades da sociedade em que a universidade se insere". Mais uma vez o autor assevera que há uma vinculação necessária entre ensino-pesquisa-extensão, porém cada dimensão deve ter seu protagonismo para que efetivamente se materialize na vida acadêmica e da sociedade em geral. A extensão corresponde, portanto, à responsabilidade de retribuir à sociedade o investimento feito, para tanto, "a universidade deve devolver na forma de serviços à sociedade aquilo que ela própria recebeu pela sociedade. Com efeito, a extensão universitária tem sido considerada como um mecanismo através do qual distorções seriam corrigidas" (SAVIANI, 1984, p. 53).

Quadro 27 - Política de Extensão da UFRR

Nº	*Objetivos*
1.	Conceber e estruturar as atividades de extensão como instrumentos de formação acadêmica, articuladas às atividades de pesquisa e ensino;
2.	Acolher os problemas e apelos da sociedade, quer através dos grupos sociais com os quais interage, quer através das questões que surgem de suas atividades;
3.	Produzir conhecimento, contribuindo para viabilizar a relação transformadora entre a UFRR e a comunidade;
4.	Promover o conhecimento, através da cultura; a democratização do acesso ao saber e a intervenção solidária junto à comunidade, para a transformação social;
5.	Socializar o resultado da aplicação do conhecimento gerado tanto na pesquisa, como na própria extensão, realimentada pela relação dialética conhecimento-realidade-conhecimento, especialmente nas atividades voltadas para a eliminação da pobreza, da intolerância, da violência, do analfabetismo, da fome, da deterioração do meio ambiente e de enfermidades.

Fonte: UFRR, PDI (p. 18).

Portanto, a extensão, assim como o ensino e a pesquisa também tem uma dimensão de classe, na medida em que suas ações devem ter a intencionalidade da emancipação, devendo se posicionar em relação a que grupo pretendem favorecer. “Pretendem favorecer os grupos dominantes e, portanto, permitir que se retire mais de quem tem menos? Ou pretende favorecer a os grupos dominados e, com isto, possibilitar que a sociedade se transforme na direção de relações sociais mais justas” (SAVIANI, 1984, p. 61). Observemos qual posicionamento a política de extensão da Universidade Federal de Roraima (UFRR) expressa no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, p. 18), bem como quais objetivos são norteadores de sua prática, conforme Quadro 27.

A extensão cumpre o papel de disseminar o conhecimento produzido pela universidade, a democratização do acesso ao saber ganha significativa importância no contexto amazônico, pois suas condições físicas e geográficas exigem um maior investimento e uma interação entre o conhecimento científico e os saberes tradicionais. É desta maneira que o os objetivos insistem na indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão para alcançar a qualidade da formação acadêmica. A extensão universitária deve ser colocada no mesmo nível das outras duas funções, isto é, do ensino e da pesquisa; “não como uma espécie de ‘prima pobre’ que se faz quando se tem tempo, quando aparece oportunidade, mas, ao contrário, como uma atividade constante” (SAVIANI, 1984, p. 64). Logo, a universidade deve desenvolver projetos extensionistas de maneira permanente na região em que está inserida respondendo aos apelos e problemas da sociedade.

Destarte, de acordo com PPC (2015, p. 15-16) a Coordenação do Curso de Relações Internacionais desenvolve suas atividades de extensão em consonância com a Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira (BRASIL, 2018) e com as regras em vigência na Universidade Federal de Roraima (UFRR), as atividades

realizadas estão vinculadas à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Extensão (PRAE). Para tal, orienta-se na relação entre a universidade-sociedade visando conferir atenção por parte da universidade aos problemas sociais amazônicos.

No curso de RI da UFRR, os futuros internacionalistas deverão integralizar 300 horas de extensão e atividades complementares, ao final do curso deverão solicitar à Coordenação o aproveitamento das atividades na forma da disciplina *Atividades Complementares*. Quanto à quantidade de horas, de acordo com Maia (2020, p. 46) "as políticas recentes indicam a obrigatoriedade de os cursos dedicarem ao menos 10% da carga horária total para atividades de extensão" (MAIA, 2020, p. 46).

A autora, anteriormente citada, refere-se às Diretrizes para a Extensão na Educação Superior (BRASIL, 2018) no qual no art. 3º conceitua extensão como a "atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa". Para o referido documento as atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão compor a matriz curricular.

Com as atividades complementares o discente de Relações Internacionais possui a oportunidade de aplicar os ensinamentos teóricos adquiridos, por meio da participação, como ouvinte ou na organização, em cursos de formação e aperfeiçoamento, painéis de análise de conjuntura, congressos, seminários e modelos de negociação internacional, publicação de artigos, estágio, projetos de extensão, formação de comunidades, redes e organizações sociais para atuação em áreas afins às relações internacionais.

Quadro 28 - Projetos de extensão atuais dos docentes

Professor: Elói Martins Senhoras
1. Seminário de Políticas Públicas de Roraima (anual) - O objetivo desta atividade extensiva é explorar as políticas públicas a partir de uma concepção sistêmica e multisetorializada, teórica, histórica e empírica, sendo destinado a um público de estudantes de graduação e pós-graduação, profissionais do setor público e demais interessados na temática. O I Seminário de Políticas Públicas de Roraima é um espaço de comunicação de pesquisas concluídas ou em desenvolvimento que visa integrar a comunidade epistêmica na área e contribuir para o fortalecimento do campo da investigação em políticas públicas no estado. https://www.even3.com.br/politicaspublicas2019
2. Aprendendo Sem Horas (YouTube) - O objetivo deste projeto é ampliar a integração do binômio ensino-extensão ao capacitar alunos de graduação e pós-graduação na elaboração de análises de conjuntura por meio da produção de vídeos temáticos nas áreas de Ciências Humanas; Economia; Gestão; Negócios; Políticas Públicas; e, Relações Internacionais. A relevância acadêmica do projeto reside na sua capacidade de complementar o rol de discussões e atividades previstas no Projeto Político Pedagógico dos cursos de graduação e pós-graduação da UFRR. O projeto fortalece a profissionalização analítica e discursiva dos alunos, bem como o binômio ensino-extensão por meio da produção de uma biblioteca digital de vídeos que é disponibilizada para um amplo público e outros alunos por meio da plataforma YouTube. https://www.youtube.com/aprendendosemhoras
Professor: Fabrício Borges Carrijo
1. Estórias Migrantes - São milhares de vidas que têm cruzado a fronteira entre a Venezuela e o Brasil, e ao chegarem no país frequentemente se tornam apenas "o/a venezuelano/a". No entanto, são mulheres, homens, trans, crianças, jovens, adultos, idosos, enfim, seres humanos com experiências de vida diversas, convergidas pela condição de migrante, de refugiado. Através do projeto Estórias Migrantes suas trajetórias ganham visibilidade por meio de narrativas fotográficas e textuais que transcendam imaginários estereotipados atrelados ao fenômeno migratório. Busca-se desconstruir discursos xenófobos, fomentar o diálogo intercultural e a coexistência pacífica entre migrantes e refugiados e a sociedade de acolhida. Mais informações estão disponíveis no site do projeto https://www.estoriasmigrantes.org e no instagram @estoriasmigrantes.
Professor: Gustavo da Frota Simões
1. Alea Jacta Est - Board Games e Relações Internacionais e; 2. Elaboração de Currículos para Imigrantes e Refugiados, no âmbito da Cátedra Sérgio Vieira de Mello.

Professora: Júlia Faria Camargo
Português Para Acolhimento - O curso de Extensão Português para Migrantes e Refugiados é oferecido desde 2017 pelo Curso de Relações Internacionais da UFRR e é atividade integrante da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (ACNUR). Ao longo desses três anos o curso de português básico já capacitou mais de 1000 pessoas por meio da metodologia Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Essa metodologia é amplamente utilizada em cursos para migrantes e refugiados. Além de capacitar migrantes e refugiados em língua portuguesa, o projeto tem um olhar especial para a formação profissional dos voluntários, focando nas questões éticas e humanas em contextos de vulnerabilidade. Por meio do potencial extensionista, que significa colocar o conteúdo aprendido em sala de aula em vivência prática, pretende-se realizar pequenas transformações cotidianas.
Professora: Marcelle Ivie da Costa Silva
1. A inserção do profissional de Relações Internacionais no mercado de trabalho". O intuito desta ação de extensão é divulgar para os alunos de RI as mais diversas áreas de atuação profissional, tanto no âmbito governamental quanto em agências não-governamentais, empresas privadas e organizações internacionais. A atividade conta com a palestras de profissionais da área, demonstrando habilidades e elementos importantes para a carreira do internacionalista, possibilitando aos alunos o contato com profissionais da área que já atuam no mercado.
Professor: Rafael Assumpção Rocha
Programa de Apadrinhamento de Estudantes Estrangeiros (PAEE) - contribuirá para o acolhimento dos estrangeiros na UFRR no tocante às questões logísticas e burocráticas e promover a sua integração acadêmica e sociocultural junto à comunidade local. O PAEE é um projeto de extensão realizado pela CRINT em cooperação com o CEDUC, envolvendo alunos brasileiros e estrangeiros. O Programa tem como objetivo principal contribuir para o acolhimento e integração dos estudantes estrangeiros que chegam à UFRR. É uma oportunidade única de vivenciar uma rica experiência de intercâmbio cultural. O PAEE é um espaço de intercâmbio social entre alunos estrangeiros e brasileiros. A dedicação média dos padrinhos será de 6 horas semanais. Serão realizadas atividades de recepção, integração, acompanhamento psicoterapêutico tanto dos padrinhos quanto dos apadrinhados. Os resultados esperados são: promover o intercâmbio de diferentes cultura, melhorar a integração dos estudantes dentro e fora da universidade; diminuir os índices de evasão e retenção de alunos estrangeiros; realizar de atividade intercultural (individual ou em grupo) sobre os países de origem de cada estudante; formalizar, aprimorar e valorizar o processo de apadrinhamento; combater o sentimento de xenofobia na comunidade acadêmica; aprimorar a integração de conceitos teóricos com a prática profissional dos estudantes.

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com Maia (2020) a flexibilidade da carga horária para as atividades complementares é uma das características que devem ser observadas nos Projetos Pedagógicos do Curso (PPC), os componentes previstos nesse eixo podem ser desenvolvidos dentro ou fora do ambiente escolar. Juntamente com o estágio, a carga horária prevista não pode exceder a 20% do total de carga horária dos cursos, exceto em casos de determinação legal em contrário.

Salientamos que o estágio no caso do curso de RI da UFRR, não se constitui como obrigatório, ainda que o contexto de imigração venezuelana tenha incentivado, por vezes, a precoce inserção dos discentes em campos de estágio, chegando a ter discentes do 2º período já em atividade de estágio, urge, portanto, que o Colegiado do Curso de RI, possa normatizar essa situação, no sentido de estabelecer critérios e uma maior preparação dos discentes para inserção no estágio.

O desenvolvimento pela extensão dos aspectos formativos é materializado por meio do conhecimento da realidade nacional, pensamento crítico, cidadania ativa, trabalho em equipe, senso de justiça social. O Quadro 28 apresenta os projetos de extensão atuais dos docentes do Colegiado de Relações Internacionais da UFRR.

Contata-se no quadro que os docentes desempenham desde eventos e projetos a serviços na interação universidade-sociedade, não exclusivamente voltada à discussão amazônica, porém, em sua maioria está relacionada ao tema da migração venezuelana, nessa esteira, são consideradas "atividades de extensão as intervenções que envolvam a comunidade externa às instituições de ensino superior e que esteja vinculada à formação do estudante" (BRASIL, 2018). Assim, as atividades extensionistas inserem-se nas seguintes modalidades: "programas; projetos; cursos e oficinas; eventos e prestação de serviço" (BRASIL, 2018).

O tema migração ganha destaque nos anos mais recentes, seja no âmbito das produções de TCCs, como também nos projetos e serviços da extensão, essa conclusão é corroborada pela fala da Docente 1, que também ressalta a dificuldade em operacionalizar o tripé fundante da universidade: "temos muitos projetos de extensão relacionados à questão da migração, nós também organizamos o Fari, a Semana de RI que volta e meia traz o tema da Amazônia, mas tornar uma seção permanente, um programa permanente sobre Amazônia, não, nós não temos, até porque o número de professores, apesar dos concurso recentes, ainda não é o ideal, então, efetivar esse tripé com o número de professores que temos é bem difícil, acho que a gente faz é muito pelo tanto de professores que a gente tem" (Docente 1 do Curso de RI/UFRR, 14/10/2019).

Dentre as atividades extensionistas citadas no quadro, destacamos que desde 2003, o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) implementa a Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM) em cooperação com centros universitários nacionais e com o Comitê Nacional para Refugiados (CONARE). Ao longo dos anos, a Cátedra tem se revelado um ator fundamental para garantir que pessoas refugiadas e solicitantes de refúgio tenham acesso a direitos e serviços no Brasil, oferecendo valioso apoio ao processo de integração local.

A UFRR integrou a Cátedra Sérgio Vieira de Mello em maio de 2017, as ações contemplam os eixos de ensino, pesquisa e extensão. No campo do Ensino, estão previstas e aprovadas as disciplinas de *Direito Internacional para Refugiados e Direito Humanitário* na graduação em Relações Internacionais e *Direito Internacional dos Refugiados* na Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras (PPGSOF). No campo da Pesquisa, a CSVM/UFRR coordenou ampla pesquisa sobre os imigrantes venezuelanos em Roraima (junto com o ObMigra e CNIg) e possui registrados dois projetos de pesquisa sobre refugiados em centros urbanos e

refugiados e migração internacional para Roraima, além de possuir um Laboratório de Estudos Sobre Migrações, Refúgio e Apatridia (LAMIGRA). No campo da Extensão, a CSVM/UFRR presta auxílio a Rede Acolher da UFRR na capacitação de alunos, especialmente no tocante à assistência jurídica prestada por ações de extensão da UFRR. Assim, de acordo com o Coordenador:

> Nos últimos anos é evidentemente a questão migratória, principalmente a migração venezuelana, o curso tem a Cátedra Sérgio Vieira de Melo, uma parceria entre o ACNUR e as instituições em oferecem orientação socioprofissional para o migrante por meio da elaboração de currículos que é feito no Centro de Referência do Migrante, dentro da universidade, chamado Malocão Cultural, que é um projeto de extensão. Tem também o projeto de ensino de Língua Portuguesa para imigrantes e refugiados coordenado pela professora Júlia. Além de palestras, seminários com essa lógica migratória de fronteira amazônica que é abordada nesses eventos de extensão. Temos também um Programa de produção de conteúdo do professor Elói para internet, por meio de vídeos, ele tem um canal de You Tube [Aprendendo Sem Horas] que ele faz uma série de temas, principalmente econômicos, os próprios alunos vão publicando nas redes sociais (Coordenador do Curso de RI/UFRR, 15/10/2019).

Da mesma forma, a Docente 1, em entrevista, ressaltou dentre os projetos de extensão, o projeto *Português para Acolhimento* coordenado pela professora Júlia que ensina aulas de português e noções de informática, bem como o projeto *Estórias Migrantes* sob a responsabilidade do professor Fabrício, projeto de extensão sobre fotografia que narra a história dos imigrantes em abrigos. A respeito da saturação do tema migração venezuelana, por

parte de alguns alunos, a Docente 1 afirma: “eu penso que o aluno está saindo preparado, tem ensino, pesquisa e extensão nessa área e eles até se queixam, ah a gente tá vendo muito sobre Venezuela, muito sobre migração, migração, alunos que não tem o interesse em trabalhar nessa área, então talvez eles não estejam preparados para o mercado que está aparecendo hoje, mas o que prepara para o mercado não é o curso são os contatos que aparecem (Docente 1 do Curso de RI/UFRR, 14/10/2019)

Também foi ressaltado que a professora Marcelle tem um programa de extensão para alunos do Ensino Médio sobre relações internacionais, também foram elencadas outras atividades pelo Docente 2: “nós temos alunos envolvidos no Centro de Referência ao Imigrantes que envolve várias outras atividades, a gente tem uma cátedra que se chama Sérgio Vieira de Melo que funciona dentro do Napri, mas é um órgão extensionista, então têm alguns projeto da cátedra, o professor Rafael trabalha com extensão no âmbito de internacionalização da Universidade” (Docente 2 do Curso de RI/UFRR, 15/10/2019).

Constatamos que apesar do quantitativo de projetos divulgados no *site* do curso de RI, somente foram destacados pelos discentes os seguintes projetos de extensão: “tem o projeto da professora Marcelle, esse de fato funciona e também o projeto da professora Júlia que é o *Projeto Acolher* (Discente 4 do Curso de RI/UFRR, 14/10/2019).

Ressaltamos que a importância da extensão universitária também reside na organização da população em torno de seus interesses básicos para reivindicar seus direitos uma vez que sem organização a população não poderá se alcançar melhores patamares de existência. Nesse sentido, Saviani (1984, p. 64) assevera que “caberia trabalhar é justamente o potencial de organização dessas populações. A capacidade de reivindicação existente, a percepção

política que essas populações têm da sua situação. Nesse nível o trabalho pode adquirir maior consistência".

O autor também se posiciona contra o assistencialismo e a espontaneidade fragmentária que alguns projetos de extensão descambam. "A prestação de serviços deve ter consequências a médio e longo prazo. Não um serviço esporádico como acontece em geral" (SAVIANI, 1984, p. 63).

Enfim, para que a extensão avance é necessário romper com sua forma fragmentada e descontínua, devemos estar atentos para que não se resvale no mero assistencialismo, mas que possa criar condições de formação crítica no sentido da reivindicação por políticas públicas. A extensão universitária também deve ocorrer de forma dialogada com a comunidade e a sociedade em uma interação de sabres e não de forma impositiva. Deve-se partir dos conhecimentos da própria comunidade, valorizar o conhecimento dos povos amazônicos na busca de resoluções coletivas dos problemas enfrentados na região.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo se desenvolveu em um contexto de crise do capital, que continuamente se reinventa para repor sua margem de lucro à custa do aprofundamento da exploração da classe trabalhadora, tal realidade é adensada pela crise política, com expressões de posturas fascistas por parte de um significativo número de governantes e parlamentares, nos diferentes níveis da federação, bem como a crise sanitária em decorrência da pandemia de Covid 19, que de acordo o Conselho Nacional de Secretários de Saúde (CONASS) até o dia 1º de junho de 2022, o país chegou a 31.060.017 cidadãos infectados e 666.801 óbitos. Destacamos que o vírus, apesar de incialmente chegar pela classe burguesa, se espalhou pelas periferias das grandes cidades brasileiras e pelas pequenas cidades, escancarando as consequências do sucessivo desfinanciamento do Sistema Único de Saúde (SUS), resultado da política de abandono à morte, por decisão de gestão, uma vez que partes dos óbitos ocorreram por falta de assistência hospitalar, inclusive de ausência de Unidades de Terapia Intensiva (UTIs) nos municípios amazônicos com dinâmica populacional de médio e pequeno porte.

No âmbito da educação, as crises econômica, política e sanitária também incidiram severamente, tendo como artífice a classe dominante, em que parlamentares, via trabalho remoto, cinicamente, decidiram pelo retorno presencial de milhares de crianças e profissionais da educação ao ano letivo em plena pandemia, sem resguardar-lhes as devidas proteções de sua saúde e vida. No ensino superior seguem o processo de privatização, sucateamento das universidades públicas, contingenciamentos de recursos, cortes sucessivos de bolsa de pesquisa e a exigência de uma máxima produtividade sem condições mínimas para desenvolver a

ciência e a tecnologia no país, além da deslegitimação social e financeira da carreira docente.

Ressaltamos que apesar da necessidade de suspensão do ensino presencial com objetivo de frear a curva de infecção e óbitos, as universidades públicas não ficaram inertes frente ao contexto pandêmico, ao contrário, desde o início da pandemia no país, em março de 2020, mobilizaram diversas estratégias para prestar os serviços necessários à sociedade, podemos citar dentre as ações realizadas: o mapeamento da sequência genérica do novo coronavírus (SARS-CoV-2), a disponibilização pelos hospitais universitários de leitos comuns e de UTI, pesquisas em andamento relacionadas ao tratamento medicamentoso da doença, parceria para replicação da vacina, além de produção de álcool em gel e distribuição de milhares de Equipamentos de Proteção Individual (EPIs) como protetores faciais, máscaras, aventais e capuzes, também foram realizados testes rápidos disponibilizados à comunidade acadêmica e à sociedade em geral, além de parcerias com prefeitos e governadores na produção de respiradores.

Frente à pandemia surgiu uma nova categoria de ensino-aprendizagem, ainda mais precarizada que o ensino à distância (ead), foi nomeado de trabalho remoto e pressionou os docentes a se ajustarem a mais uma demanda, utilizando seus lares como célula de trabalho, assim a universidade têm gradativamente retornado às atividades, seja no âmbito da administração ou no tripé ensino-pesquisa-extensão, agora mediado por tecnologias que não asseguram a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Esperamos que essa modalidade de ensino remoto seja considerada em caráter de excepcionalidade e que após a pandemia o governo não utilize o provisório como permanente, com o discurso de redução de gastos devido às aulas presenciais.

Nessa conjuntura, as universidades amazônicas mantêm-se como fundamentais no processo de produção e socialização do

conhecimento, apoiadas no conhecimento científico e nos saberes tradicionais devem qualificar os atores regionais e criar redes entre as agências locais de fomento à pesquisa, seus objetivos devem estar sintonizados com as necessidades regionais e nacionais, para tanto, urge romper com a lógica de isolamento em relação à sociedade, pois os povos amazônicos devem ser escutados em seus anseios, pois são eles que devem serem considerados nas decisões deliberativas das agendas de ensino-pesquisa-extensão tanto em sua produção quanto no retorno à sociedade regional.

Um dos exemplos da intencionalidade formativa que deve ser perseguida pelas universidades amazônicas no fortalecimento de suas relações institucionais por meio do intercâmbio do conhecimento refere-se à experiência da Incubadora de Políticas Públicas da Amazônia (IPPA), que se constitui como uma rede de ensino, pesquisa e extensão que articula a sociedade civil e os governos, federal, estaduais e municipais da Amazônia para formular, monitorar e avaliar as políticas públicas de desenvolvimento regional.

Acreditamos que alcançamos o objetivo geral da pesquisa, que consistia em analisar como a Amazônia é trabalhada na dinâmica curricular do bacharelado de Relações Internacionais (RI) da UFRR. Para que esse intento pudesse ser alcançado nos foi necessário, precipuamente, um aprofundamento da teoria histórico-crítica, desde suas origens e pertinência social até seus desdobramentos nos estudos de currículo, igualmente importante foi a pesquisa do nascimento e desenvolvimento do ensino superior no mundo e no Brasil, bem como as concepções de universidade em disputa ao decorrer da história, tais pressupostos nos possibilitaram melhor analisar como ocorre a inserção do curso de Relações Internacionais na Amazônia brasileira, bem como a Universidade Federal de Roraima (UFRR) passa a trabalhar os conteúdos relacionados à realidade amazônica.

Destacamos assim, que em termos de formação o curso de RI da UFRR estabelece diversas interações com os temas amazônicos, na dimensão do ensino foi constatado a presença de um eixo formativo que realiza a interação entre Amazônia e relações internacionais, tanto de maneira direta a partir das disciplinas seguintes: História Andina e Pan-Amazônica (4º semestre), Amazônia e Relações Internacionais (5º semestre), e Roraima no contexto Regional e Internacional (7º semestre) havendo um encadeamento progressivo das discussões, inclusive com exigência de pré-requisito para cursar a disciplina seguinte; e também de maneira indireta ao decorrer do curso em outras disciplinas tais como: Segurança Internacional e Política Externa Brasileira. No que concerne à pesquisa na universidade, a partir dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) foi evidenciado que atualmente os temas vinculados à Amazônia se concentram na área de migração e defesa, uma realidade diretamente relacionada ao momento de um grande fluxo migratório oriundo da Venezuela entrando no Brasil pela cidade de Pacaraima, nas pesquisas realizadas pelos discentes os temas sobre questão indígena e meio ambiente tiveram redução em sua produção. Referente à extensão universitária, a maioria dos projetos estão relacionados a algum tipo de prestação de serviço à população imigrante venezuelana, porém, ainda é muito esporádica e fragmentada, além de ter pouca interlocução com a sociedade em geral, a extensão deve ser fortalecida em sua missão de disseminar o conhecimento produzido pela universidade.

Em termos de recursos humanos o curso de RI da UFRR somente possui uma técnica-administrativa, o quantitativo de docentes atualmente é de 11 titulares e 2 substitutos, ou seja, não constitui um quantitativo grande que pudesse dificultar a comunicação interna, porém, apesar do baixo quantitativo de professores não há um projeto de integração na dimensão do ensino-pesquisa-extensão no sentido que pudesse fortalecer as reflexões e ações do curso de RI junto às necessidades regionais.

Por meio da análise da dinâmica curricular pudemos inferir que apesar dos esforços individuais dos docentes do curso no ensino, na pesquisa e na extensão, não existe um trabalho organizado coletivamente, acreditamos que essa tarefa deve ser suscitada pela Coordenação do Curso de Relações Internacionais para que o Colegiado de Relações Internacionais (CRI) possam pensar e efetiva de maneira planejada a partir de um diagnóstico prévio das necessidades locais possa priorizar os conteúdos e as respostas à sociedade roraimense e amazônida.

No entanto, gostaríamos de ressaltar que tais dificuldades não dependem apenas da vontade política dos docentes e discentes em tornar o curso de RI da UFRR um polo de referência no saber sobre a Amazônia brasileira no âmbito da área de relações internacionais, mas também existem dificuldades estruturais que a universidade pública atravessa, seja pelas estratégias de deslegitimação social ou pela redução constante do financiamento perpetrada pelo novo regime fiscal, aprovado em 2016.

A respeito da hipótese de tese levantada no início da pesquisa, qual seja, se o bacharelado de Relações Internacionais (RI) da Universidade Federal de Roraima (UFRR) mantém uma dinâmica curricular que prioriza os conteúdos sobre Amazônia, a resposta é que atualmente essa inter-relação ainda está em construção, constatamos que no início do curso a dimensão de ensino, pesquisa e extensão tinha uma lógica de maior discussão a respeito das diversas questões amazônicas, estando recentemente mais direcionada à migração venezuelana. Concluímos, portanto, que o eixo formativo Amazônia e relações internacionais encontra-se fragmentado e sem um direcionamento do Colegiado de Relações Internacionais (CRI). No entanto, existem importantes iniciativas individuais, mas não foi identificado um projeto formativo que possa responder às questões amazônicas, na direção de tornar o curso de RI da UFRR referência no saber amazônico e fronteiriço como

preconizado nos documentos tanto da universidade, quanto do curso por nós analisado.

Com a presente pesquisa também almejamos contribuir para a compreensão de um contexto sociocultural específico à luz da pedagogia histórico-crítica, uma vez que tal teoria constitui-se em um alicerce de defesa do projeto formativo vinculado aos interesses da classe trabalhadora com a intencionalidade da formação omnilateral. Desde a década de 1980 a Teoria Histórico-Crítica tem contribuído em diversas áreas no campo educacional, ressaltamos que a discussão sobre currículo tem sido intensificada na última década e este trabalho soma-se a esse esforço coletivo.

Gostaríamos ainda de sugerir a necessidade de outras pesquisas. Dentre elas a investigação sobre os Grupos de Pesquisa e Departamentos presentes nos países estrangeiros, sobretudo, na Europa e nos Estados Unidos, que pesquisam sobre Amazônia e América Latina, outra investigação necessária é verificar quais conteúdos e interesses norteiam os grupos de pesquisa brasileiros sobre Amazônia presentes nos estados não amazônicos, acreditamos que em um mundo globalizado a interação entre esses polos de produção de conhecimento podem lograr avanços no desenvolvimento da região, desde que seus interesses estejam calcados em responder às dificuldades dos povos amazônicos, preservando suas identidades, saberes e meio ambiente. Outra pesquisa importante seria a analogia entre os aspectos curriculares dos cursos de Relações Internacionais mais setentrionais do Brasil, presentes na Universidade Federal de Roraima (UFRR) e na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), com objetivo de analisar o eixo formativo Amazônia e relações internacionais, destacando as convergências e divergências entre tais projetos formativos.

Por fim, sabemos que a ofensiva do capital não ocorre sem resistências, desta feita, destacamos na esfera do ensino superior

público, a necessária atuação do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) que tem por meio de manifestações ou recursos à esfera jurídica, assegurado direito aos profissionais da educação superior evitando uma maior deterioração da carreira docente e da universidade pública.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ABRI - Associação Brasileira de Relações Internacionais. **Estatuto da Associação Brasileira de Relações Internacionais**. Belo Horizonte: ABRI, 2005. Disponível em: <https://www.abri.org.br>. Acesso em: 11/05/2022.

AGOSTINHO, J.; VITAL, Marcos J. S. "Formação socioambiental do Estado de Roraima". *In*: SIMONIAN, L. T. L.; BAPTISTA, E. R. (orgs.). **Formação Socioambiental da Amazônia**. Belém: NAEA, 2015.

ALMEIDA FILHO, N. **Universidade nova**: textos críticos e esperançosos. Brasília: Editora da UNB / Salvador: Editora da UFBA, 2007.

ALMEIDA FILHO, N.; SANTOS, F. S. **A quarta missão da Universidade**: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento. Brasília: Editora da UnB / Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Lisboa: Editora Presença / Martins Fontes, 19 70.

ARAGÓN, L. Introdução ao estudo da migração internacional na Amazônia. **Contexto Internacional**, vol. 33, n. 1, 2011.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo:** Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Washington: Banco Mundial, 2017. Disponível em: <https://www.worldbank.org>. Acesso em: 02/06/2019.

BECKER, B. K. **Amazônia**: geopolítica na virada do III milênio. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. **Constituição Federal da República do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 06/01/2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Brasília: Planalto, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 06/01/2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Planalto, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 06/01/2020.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Brasília: Planalto, 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 06/01/2020.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Brasília: Planalto, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 06/01/2020.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Brasília: Planalto, 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 06/01/2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 06/01/2020.

BRASIL. **Portaria nº 641, de 13 de maio de 1997**. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 25/04/2020.

BRITO, R. M. **100 anos UFAM**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2011.

CASTRO, E. R.; CAMPOS, Í. (orgs.). **Formação Socioeconômica da Amazônia**. Belém: Editora do NAEA, 2015.

CHARLE, C.; VERGER, J. **História das Universidades**. São Paulo: Editora da UNESP, 1996.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CUNHA, L. A. **A universidade crítica**: o ensino superior na República Populista. São Paulo: Editora da UNESP, 2007c.

CUNHA, L. A. **A universidade reformanda**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. São Paulo: Editora da UNESP, 2007b.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã**: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. São Paulo: Editora UNESP, 2007a.

CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. São Paulo: JM, 1998.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressureição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

FÁVERO, M. L. A. "A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968". **Revista Educar**, vol. 22, n. 28, 2006.

FLORES, M.; MATTOS, V. "O último a sair apaga a luz? Contribuições à luta pela universidade pública". **Revista Sociedade Universidade**, n. 65, fevereiro, 2020.

FÓRUM de Pesquisa e Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável da Amazônia. **Segundo Termo Aditivo ao Protocolo que criou o Fórum**: institui a Incubadora de Políticas Públicas da Amazônia. Belém: NAEA, 2011. Disponível em: <www.amazonia.ufpa.br>. Acesso em: 22/05/2019.

GAMA. C, N. **Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica**: as contribuições da obra de Dermeval Saviani (Tese de Doutorado em Educação). Salvador: UFBA, 2015.

HERZ, M. "O crescimento da área de Relações Internacionais no Brasil". **Revista Contexto Internacional**, vol. 24, n. 1, 2002.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Educação Superior Brasileira**: 1991-2004. Brasília: INEP, 2006. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 12/04/2022.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Percentual do Investimento Total em Relação ao PIB por Nível de Ensino**. Brasília: INEP, 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 19/12/2017.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior 2016**: Notas estatísticas do censo da educação superior 2016. Brasília: INEP,

2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 15/07/2017.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação superior**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 28/04/2019.

ISA - Instituto Socioambiental. "Mapa da Amazônia Legal". **ISA** [2009]. Disponível em: <https://www.socioambiental.org>. Acesso em: 12/04/2019.

JULIÃO, T. S. "A graduação em Relações Internacionais no Brasil". **Revista Monções**, vol. 1, n. 1, 2012.

LEDA, D. B.; MANCEBO, D. "REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente". **Educação e Realidade**, vol. 1, n. 34, 2009.

LEMOS, D. V. S. **Alienação no trabalho docente**: o professor no centro das contradições (Tese de Doutorado em Ciências Sociais). Salvador: UFBA, 2007.

LESSA, A. C. "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". **Revista Brasileira de Política Internacional**, vol. 48, n. 2, 2005a.

LESSA, A. C. "O ensino das Relações Internacionais no Brasil". *In*: SARAIVA, J. S.; CERVO, A. L. (orgs.) **O crescimento das relações internacionais no Brasil**. Brasília: Instituto Brasileiro de Relações Internacionais, 2005b.

LIMA, K. “Contra-reforma da educação nas universidades federais: o REUNI na UFF”. **ADUFF** [2009]. Disponível em: <http://www.aduff.org.br>. Acesso em: 18/09/2018.

LIMA, K. “Desafio educacional brasileiro e ofensiva ultraconservadora do capital”. **Revista Sociedade Universidade**, Ano XXIX, outubro, 2019.

LIMA, L. C. *et al*. “O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova”. **Revista Avaliação**, vol. 13, n. 1, 2008.

MAGALHÃES, M. G. S. D. **Amazônia, o extrativismo vegetal no Sul de Roraima**: 1943-1988. Boa Vista: EdUFRR, 2008.

MAIA, M. **Formação em relações internacionais no Brasil**: panorama dos cursos de graduação e perfil dos egressos**.** Belo Horizonte: Editora da PUC Minas, 2020.

MALANCHEN, J. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo**: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais (Tese de Doutorado em Educação Escolar). Araraquara: UNESP, 2014.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.

MIYAMOTO, S. “O ensino das Relações Internacionais no Brasil: problemas e perspectivas”. **Revista de Sociologia e Política**, n. 20, junho, 2003.

MIYAMOTO, S. "O estudo das Relações Internacionais no Brasil: o estado da arte". **Revista de Sociologia e Política**, n. 12, junho, 1999.

MOROSINI, M. C. "Docência universitária e os desafios da realidade nacional". *In*: MOROSINI, M. C. (org.). **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília: INEP, 2000.

MOROSINI, M. C. "O ensino superior no Brasil". *In*: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2011.

NOBRE, A. D. **O futuro climático da Amazônia**: relatório de avaliação científica. São José dos Campos: ARA / CCST-INPE / INPA, 2014.

OLIVEIRA, R. G. **A herança dos descaminhos na formação do Estado de Roraima** (Tese de Doutorado em História). São Paulo: USP, 2003.

OLIVEIRA, T. "Origem e memória das universidades medievais: a preservação de uma instituição educacional". **Revista Varia História**, vol. 23, n. 37, 2007.

PAIM, A. **A UDF e a ideia de Universidade**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1981.

PAULA, M. F. "A formação universitária no Brasil: concepções e influências". **Revista Avaliação**, vol. 14, n. 1, 2009.

PEREIRA, M. J. A.; VITAL, M. J. S. "Formação institucional e desenvolvimento regional do Estado de Roraima". *In*: SILVA, F. C.;

RAVENA, N. (org.). **Formação Institucional da Amazônia**. Belém: NAEA, 2015.

PFRIMER, M. H.; OKADO, G. H. C. "Dispersão e concentração espaciais dos cursos de Relações Internacionais no Brasil: contrastes e desafios da expansão da oferta nacional". **Revista Carta Internacional**, vol. 14, n. 1, 2019.

PSL – Partido Social Liberal. **O caminho da prosperidade**: Proposta de plano de governo. Brasília: PSL, 2018. Disponível em: <https://divulgacandcontas.tse.jus.br>. Acesso em: 15/11/2019.

REY, F. G. *et al*. **Perfiles Urbanos en la Amazonía Colombiana**: un enfoque para el desarrollo sostenible. Bogotá: Instituto Amazónico de Investigaciones Científicas - SINCHI, 2004.

RIBEIRO, D. **A universidade necessária**. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

SANTOS, N. B. "História das Relações Internacionais no Brasil: esboço de uma avaliação sobre a área". **Revista História**, vol. 24, n. 1, 2005.

SAVIANI, D. "Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classe". *In*: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. (orgs.) **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. "Pedagogia: o espaço da educação na universidade". **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, vol. 37, n. 130, 2007.

SAVIANI, D. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1984.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas: Autores Associados, 1998.

SEPLAN/RR - Secretaria de Planejamento do Estado de Roraima. **Indicadores de Sustentabilidade do Estado de Roraima**. Boa Vista: SEPLAN/RR, 2012.

SILVA, F. C.; RAVENA, N. (orgs.). **Formação Institucional da Amazônia**. Belém: NAEA, 2015.

SILVA, M. C. **O país do Amazonas**. Manaus: Editora Valer, 2012.

SIMONIAN, L. T. L.; BAPTISTA, E. R. (orgs.). **Formação Socioambiental da Amazônia**. Belém: NAEA, 2015.

SIQUEIRA JÚNIOR, N. V. *et al*. "A trajetória do ensino superior em Roraima". **Pesquisa em Debate**, vol. 6, n. 2, 2009.

SUCUPIRA, N. **A condição atual da Universidade e a Reforma Universitária Brasileira**: I Encontro de Reitores das Universidades Públicas. Brasília: MEC / INEP, 1972.

TEIXEIRA, A. “A universidade de ontem e de hoje”. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 42, n. 95, 1964.

TEIXEIRA, A. “Uma perspectiva da educação superior no Brasil”. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 50, n. 111, 1968.

TEIXEIRA, A. **Ensino Superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2005.

TRINDADE, H. “Saber e poder: os dilemas da Universidade Brasileira”. **Revista Estudos Avançados**, vol.14, n. 40, 2000.

TRINDADE, H. “Universidade em perspectiva. Sociedade, conhecimento e poder”. **Revista Brasileira de Educação**, n. 10, janeiro / fevereiro / março / abril, 1999.

UFRR - Universidade Federal de Roraima. **30 anos unidos pela diversidade 1989 -2019**: mudando vidas, construindo conhecimento. Boa Vista: Editora da UFRR, 2019.

UFRR - Universidade Federal de Roraima. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)**. Boa Vista: UFRR, 2016. Disponível em: <https://ufrr.br>. Acesso em: 23/11/2021.

UFRR - Universidade Federal de Roraima. **Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do Bacharelado de Relações internacionais da UFRR**. Boa Vista: UFRR, 2015. Disponível em: <https://ufrr.br>. Acesso em: 23/11/2021.

UNB - Universidade de Brasília. **Relatório da Comissão de Implantação do curso de Relações Internacionais**: Brasília: UNB, 1973. Disponível em: <https://www.unb.br>. Acesso em: 23/11/2021.

VERGER, J. **Cultura, ensino e sociedade no ocidente nos séculos XII e XIII**. Bauru: EDUSC, 2001.

VICHESSI, B.; LEVISCHI, B. "Qual é a universidade mais antiga do mundo?". **Revista Nova Escola**, n. 216, outubro, 2008.

VITAL, M. J. S. **"**Formação socioeconômica do estado de Roraima". *In*: CASTRO, E. R.; CAMPOS, Í. (orgs.). **Formação Socioeconômica da Amazônia**. Belém: NAEA, 2015.

WELLER, W. "Grupo de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológico e análise de uma experiência com o método". **Educação e Pesquisa**, vol, 32, n. 2, 2006.

SOBRE O AUTOR

SOBRE O AUTOR



Jeffeson William Pereira é graduado em Serviço Social. Mestre em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia. Doutor em Educação. Professor do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Membro da Gestão do Regional Norte da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS): Gestão 2021-2022: "Aqui se respira luta". Tem experiência profissional e acadêmica na área de saúde, assistência social e gestão de políticas sociais. Atualmente desenvolve pesquisas na área de currículo no ensino superior, bem como na gestão de políticas públicas no contexto amazônico. E-mail para contato: jeffesonpereira@yahoo.com.br

NORMAS DE PUBLICAÇÃO

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

A editora IOLE recebe propostas de livros autorais ou de coletânea a serem publicados em fluxo contínuo em qualquer período do ano. O prazo de avaliação por pares dos manuscritos é de 7 dias. O prazo de publicação é de 60 dias após o envio do manuscrito.

O texto que for submetido para avaliação deverá ter uma extensão de no mínimode 50 laudas. O texto deverá estarobrigatoriamente em espaçamento simples, letra Times New Roman e tamanho de fonte 12. Todo o texto deve seguir as normas da ABNT.

Os elementos pré-textuais como dedicatória e agradecimento não devem constar no livro. Os elementos pós-textuais como biografia do autor de até 10 linhas e referências bibliográficas são obrigatórios. As imagens e figuras deverão ser apresentadas dentro do corpo do texto.

A submissão do texto deverá ser realizada em um único arquivo por meio do envio online de arquivo documento em Word. O autor / organizador / autores /organizadores devem encaminhar o manuscrito diretamente pelo sistema da editora IOLE: http://ioles.com.br/editora

Copyright © Editora IOLE
2022

CONTATO

EDITORA IOLE

Caixa Postal 253. Praça do Centro Cívico

Boa Vista, RR - Brasil

CEP: 69.301-970

@ http://ioles.com.br/editora

+ 55 (95) 981235533

eloisenhoras@gmail.com

Copyright © Editora IOLE
2022