



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Ciências Sociais

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

Ricardo Almeida Marques

**A Elaboração Curricular no Instituto Rio Branco: influências domésticas e
externas**

Rio de Janeiro

2023

Ricardo Almeida Marques

A Elaboração Curricular no Instituto Rio Branco: influências domésticas e externas



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Política Internacional.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Afonso Monteiro Velasco Júnior

Rio de Janeiro

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CCS/A

M357 Marques, Ricardo Almeida.
A Elaboração Curricular no Instituto Rio Branco: influências domésticas e externas / Ricardo Almeida Marques. – 2023.
232 f.

Orientador: Paulo Afonso Monteiro Velasco Júnior.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

1. Instituto Rio Branco - Currículos - Teses. 2. Itamaraty - Currículos - Teses. 3. Relações internacionais - Currículos - Teses. 4. Relações internacionais - Teses. I. Velasco Júnior, Paulo Afonso Monteiro. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

CDU 371.214:327(81)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Ricardo Almeida Marques

A Elaboração Curricular no Instituto Rio Branco: influências domésticas e externas

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Política Internacional.

Aprovada em 10 de novembro de 2023.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Paulo Afonso Monteiro Velasco Júnior (Orientador)
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – UERJ

Prof. Dr. Hugo Rogelio Suppo
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – UERJ

Prof. Dr. Rafael Bastos Costa de Oliveira
Centro de Educação e Humanidades – UERJ

Prof. Dr. Rubens de Siqueira Duarte
Escola de Comando e Estado-Maior do Exército

Prof. Dr. Henrique Paiva Nascimento da Silva
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2023

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à única pessoa que nunca considerei em nenhum agradecimento ou dedicatória de trabalho que eu já tenha feito: eu mesmo!

Que o Ricardo do passado possa olhar para frente com felicidade por eu não ter deixado sua essência se perder.

Que o Ricardo do futuro possa olhar para trás com orgulho por eu não ter desistido ou esmorecido.

Que eu, o Ricardo do presente, possa continuar fazendo o que eu já tenho feito desde o momento em que optei pela minha carreira como docente: acordar motivado e dormir satisfeito.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir ultrapassar obstáculos externos e internos para chegar até aqui. Dizem que “Deus dá as batalhas mais difíceis para seus melhores soldados”. Durante muito tempo eu pensei que Ele tinha me confundido com o John Rambo, ou o Pete Maverick. Hoje penso que talvez Ele tivesse razão esse tempo todo.

Aos meus pais, Edval e Márcia. O que eu sou hoje, física e intelectualmente, eu devo a vocês. Se mil vezes eu pudesse escolher qual vida viver, mil vezes teria escolhido ser seu filho, mil vezes teria vivido os mesmos momentos bons, mil vezes teria vivido os mesmos momentos ruins, e mil vezes teria ficado satisfeito por todos eles.

Ao meu orientador, o professor Paulo Velasco. Agradeço pelas valiosas lições, e por ter me acompanhado ao longo dessa intensa jornada. Além disso, saber que dividimos não somente a paixão pelas relações internacionais, mas também por Star Wars, fez desse processo ainda mais recompensador!

Aos meus professores, orientadores e colegas de docência, desde o maternal até o doutorado. Cada um de vocês é, sem o menor exagero, como um herói em minha mente. Talvez este trabalho seja uma tentativa (ainda que, a meu ver, indigna) de mostrar para mim mesmo que eu mereço figurar neste panteão, que mesmo sendo imaginário, influenciou severamente meus passos até aqui.

Aos meus amigos, colegas de sala de aula e conhecidos. Sua presença foi essencial em minha trajetória, tenha sido ela breve ou duradoura. Se a minha vida é como um set de Lego, vocês são como as peças que me compõem: sejam elas grandes ou pequenas, se uma única peça não estiver no lugar certo, o resultado já não será mais o mesmo.

E a todos que eventualmente eu não tenha lembrado enquanto escrevia este breve texto. Somos humanos e nossa memória é falha, mas tenha certeza: se você passou pela minha vida, este agradecimento também é para você.

Muito obrigado!

Primeira lição desta experiência: perceba o quanto você não sabe. Segunda lição: certifique-se de aprender a primeira lição – *Jacen Solo* (Star Wars - New Jedi Order: Dark Tide).

RESUMO

MARQUES, Ricardo Almeida. *A Elaboração Curricular no Instituto Rio Branco: influências domésticas e externas*. 2023. 232 f. Tese (Doutorado em Relações Internacionais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

A presente tese tem como principal objeto de estudo a organização curricular do Instituto Rio Branco, bem como o processo de formação do corpo diplomático brasileiro e sua responsividade mediante acontecimentos oriundos das dimensões externa e doméstica. O trabalho procura, valendo-se da ótica da corrente construtivista nas Relações Internacionais e em Educação, bem como de uma revisão bibliográfica a respeito das teorias do currículo em suas vertentes tradicional, crítica e pós-crítica, verificar em que medida o currículo do curso de formação dos diplomatas do Brasil é influenciado por eventos de impacto internacional, caracterizando assim a dimensão externa, e acontecimentos de ordem interna, definindo por sua vez a dimensão doméstica. Para isso, são selecionados vinte e três eventos ou períodos considerados relevantes, sendo onze externos e doze domésticos, perfazendo duas linhas temporais paralelas, a primeira iniciando em 1962 e terminando em 2012, e a segunda de 1956 a 2018. Após o percorrer de tais sequências, elas são revisitadas, porém analisando os currículos praticados antes e após os acontecimentos listados. Tal retomada tem por meta identificar mudanças que reflitam eventuais adaptações aos fatos ocorridos. Tem-se, portanto, como a fonte primária de informações, os anuários do Instituto Rio Branco correspondentes aos anos referenciais investigados. O objetivo final deste trabalho, para além de estimular o debate a respeito da natureza dos currículos imputados ao corpo diplomático brasileiro e sua elaboração, é verificar se as dimensões anteriormente apresentadas possuem maior, menor ou equivalente influência no estabelecimento dos currículos da instituição ao longo do tempo, e assim determinar a sua sensibilidade quanto a pontos de ruptura provenientes das duas origens.

Palavras-chave: Instituto Rio Branco; Itamaraty; corpo diplomático; currículo; formação curricular.

ABSTRACT

MARQUES, Ricardo Almeida. *Curriculum Development at the Rio Branco Institute: domestic and external influences*. 2023. 232 f. Tese (Doutorado em Relações Internacionais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

The main object of study of this thesis is the curricular organization of the Rio Branco Institute, as well as the process of formation of the Brazilian diplomatic corps and its responsiveness to events arising from the external and domestic dimensions. The work seeks, using the perspective of the constructivist theory in International Relations and Education, as well as a bibliographical review regarding curriculum theories in their Traditional, Critical and Post-Critical aspects, to verify to what extent the course curriculum training of Brazilian diplomats is influenced by events of international impact, thus characterizing the external dimension, and events of an internal nature, defining, in turn, the domestic dimension. For this, twenty-three events or periods considered relevant are selected, eleven external and twelve domestic, making up two parallel timelines, the first starting in 1962 and ending in 2012, and the second from 1956 to 2018. After covering such sequences, they are revisited, but analyzing the curricula practiced before and after the events listed. Such review aims to identify changes that reflect possible adaptations to the events that occurred. Therefore, the primary sources of information are the Rio Branco Institute yearbooks corresponding to the reference years investigated. The final objective of this work, in addition to stimulating debate regarding the nature of the curricula attributed to the Brazilian diplomatic corps and their elaboration, is to verify whether the previously presented dimensions have greater, lesser or equivalent influence on the establishment of the institution's curricula throughout the time, and thus determine its sensitivity to breakpoints originating from both sources.

Keywords: Rio Branco Institute. Itamaraty. diplomatic corps; curriculum; curricular development.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A relação entre os agentes e a natureza da mudança.....	120
--	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teorias do Currículo.....	26
Quadro 2 – Ingressantes – 1962 e 1963.....	160
Quadro 3 – Concluintes – 1962 e 1963.....	161
Quadro 4 – Ingressantes – 1980 e 1981.....	162
Quadro 5 – Concluintes – 1980 e 1981.....	163
Quadro 6 – Ingressantes – 1989 e 1990.....	165
Quadro 7 – Concluintes – 1989 e 1990.....	166
Quadro 8 – Disciplinas das turmas 1990-1991 e 1992-1993.....	168
Quadro 9 – Disciplinas das turmas 1992-1993 e 1994-1995.....	170
Quadro 10 – Disciplinas das turmas 1997-1998 e 1998-1999.....	172
Quadro 11 – Disciplinas das turmas 2006-2007 e 2007-2008.....	173
Quadro 12 – Disciplinas das turmas 2000-2001 e 2002-2003.....	175
Quadro 13 – Disciplinas das turmas 2008-2009 e 2009-2010.....	177
Quadro 14 – Disciplinas das turmas 2009-2010 e 2010-2011.....	180
Quadro 15 – Ingressantes – 1956 e 1957.....	183
Quadro 16 – Concluintes – 1956 e 1957.....	183
Quadro 17 – Ingressantes – 1964 e 1965.....	184
Quadro 18 – Concluintes – 1964 e 1965.....	185
Quadro 19 – Ingressantes – 1968 e 1969.....	186
Quadro 20 – Concluintes – 1968 e 1969.....	187
Quadro 21 – Ingressantes – 1970 e 1971.....	189
Quadro 22 – Concluintes – 1970 e 1971.....	189
Quadro 23 – Ingressantes – 1975 e 1976.....	190
Quadro 24 – Concluintes – 1975 e 1976.....	191
Quadro 25 – Ingressantes – 1979 e 1980.....	192
Quadro 26 – Concluintes – 1979 e 1980.....	193
Quadro 27 – Ingressantes – 1985 e 1985.....	195
Quadro 28 – Concluintes – 1985 e 1986.....	196
Quadro 29 – Disciplinas das turmas 1989-1990 e 1990-1991.....	198
Quadro 30 – Disciplinas das turmas 1992-1993 e 1994-1995.....	199
Quadro 31 – Disciplinas das turmas 1994-1995 e 1995-1996.....	201

Quadro 32 – Disciplinas das turmas 2003-2004 e 2004-2005.....	203
Quadro 33 – Disciplinas das turmas 2016-2018 e 2017-2019.....	205

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	13
1	A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DO CURRÍCULO.....	22
1.1	O Currículo.....	24
1.1.1	<u>A Teoria Tradicional do Currículo.....</u>	<u>27</u>
1.1.2	<u>A Teoria Crítica do Currículo.....</u>	<u>33</u>
1.1.3	<u>A Teoria Pós-Crítica do Currículo.....</u>	<u>40</u>
1.2	A Internacionalização do Currículo.....	46
1.2.1	<u>A Internacionalização do Currículo na Perspectiva das Diferentes Teorias.....</u>	<u>52</u>
1.2.1.1	Internacionalização Segundo a Teoria Tradicional do Currículo.....	53
1.2.1.2	Internacionalização Segundo a Teoria Crítica do Currículo.....	55
1.2.1.3	Internacionalização Segundo a Teoria Pós-Crítica do Currículo.....	57
2	TEORIA CONSTRUTIVISTA E A TRAJETÓRIA CURRICULAR DO CURSO DE FORMAÇÃO DE DIPLOMATAS.....	62
2.1	A Teoria Construtivista para Relações Internacionais e Educação.....	63
2.1.1	<u>A Teoria Construtivista nas Relações Internacionais.....</u>	<u>64</u>
2.1.2	<u>A Teoria Construtivista na Educação.....</u>	<u>70</u>
2.2	A Formação dos Interesses Nacionais e o Profissional de Diplomacia.....	76
2.3	A Formação dos Diplomatas no Brasil: a Estrutura do Curso do Instituto Rio Branco.....	83
2.3.1	<u>Os Aspectos Estruturais Não-Tangíveis da Instituição.....</u>	<u>93</u>
3	A TRAJETÓRIA INSTITUCIONAL E OS PONTOS DE RUPTURA NO INSTITUTO RIO BRANCO.....	102
3.1	A Influência do Caminho: o Conceito de Path Dependence.....	103
3.1.1	<u>Quando a Realidade Demanda Mudanças: o Conceito de Critical Junctures.....</u>	<u>108</u>
3.1.2	<u>A Lógica da Mudança: Quando Surge a Demanda por Redirecionamento.....</u>	<u>111</u>
3.1.3	<u>Mudanças Institucionais como Mecanismos de Atribuição de Legitimidade.....</u>	<u>121</u>
3.2	Os Pontos de Ruptura na História do Instituto Rio Branco.....	126
3.2.1	<u>Pontos na Dimensão Internacional.....</u>	<u>127</u>
3.2.2	<u>Pontos na Dimensão Doméstica.....</u>	<u>138</u>
4	A ANÁLISE DOS CURRÍCULOS UTILIZADOS NO IRBr AO LONGO DO TEMPO.....	157

4.1	Análise Curricular	159
4.1.1	<u>Dimensão Externa</u>	159
4.1.1.1	Crise dos Mísseis (1962).....	160
4.1.1.2	Guerra do Afeganistão (1979-1989).....	162
4.1.1.3	Queda do Muro de Berlim (1989).....	164
4.1.1.4	Dissolução da URSS (1991).....	167
4.1.1.5	Tratado de Maastricht (1992).....	169
4.1.1.6	ECO – 92 (1992).....	171
4.1.1.7	Protocolo de Kyoto (1997 / 2005).....	171
4.1.1.8	Rodada Doha (2001).....	174
4.1.1.9	Atentado ao World Trade Center (2001).....	176
4.1.1.10	Crise do Subprime (2007-2008).....	177
4.1.1.11	Primavera Árabe (2010-2012).....	180
4.1.2	<u>Dimensão Doméstica</u>	182
4.1.2.1	Desenvolvimentismo (1956-1961).....	182
4.1.2.2	Instauração do Regime Militar (1964).....	184
4.1.2.3	Diplomacia da Prosperidade (1967-1969).....	186
4.1.2.4	Diplomacia do Interesse Nacional (1969-1974).....	188
4.1.2.5	Pragmatismo Responsável (1974-1979).....	190
4.1.2.6	Universalismo (1979-1985).....	192
4.1.2.7	Redemocratização (1985).....	194
4.1.2.8	Adaptação Criativa (1990-1992).....	197
4.1.2.9	Inserção Internacional Competitiva (1992-1994).....	199
4.1.2.10	Autonomia pela Integração (1995-2002).....	201
4.1.2.11	Autonomia pela Diversificação (2003-2016).....	203
4.1.2.12	Pós-Impeachment (2016-2018).....	204
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	207
	REFERÊNCIAS	221

INTRODUÇÃO

Ao longo da história, as relações entre os países têm ganhado destaque crescente. Desde muito antes de se estudar as tendências do contexto de globalização, “ocorre que o globo não é mais exclusivamente um conglomerado de nações, sociedades nacionais, Estados-nações” (IANNI, 2001, p.13). Não se deve deixar de lado, no entanto, o fato de que tais relações, conquanto tenham potencial para fazer história, são mediadas por seres humanos, que em geral dependem de uma formação voltada para a prática da função, sobretudo quando esta exige conhecimentos técnicos específicos.

No Brasil, a formação dos diplomatas como profissionais de carreira é de responsabilidade do Instituto Rio Branco, criado em 1945 tendo por finalidade a capacitação dos membros do Ministério das Relações Exteriores (MRE), e ao longo de sua história se consolidou como academia diplomática, sendo responsável pelo próprio processo seletivo e pelos cursos de Altos Estudos e de Aperfeiçoamento de Diplomatas (RIO BRANCO, s/da). O curso de capacitação profissional do diplomata tem duração de três a quatro semestres, e é composto, em linhas gerais, por: aulas regulares de matérias relacionadas a política externa, história nacional e mundial, direito, economia, ciência política e línguas; módulos especializados e palestras com profissionais de áreas estratégicas, visando mostrar as experiências práticas da função; outras palestras de caráter complementar, também com especialistas em suas áreas específicas (RIO BRANCO, s/db).

No semestre final, há ainda a exigência de cumprimento de um estágio profissional na Secretaria de Estado das Relações Exteriores. Assim, “espera-se que o aluno, ao final do Curso de Formação, tenha condições de harmonizar os conhecimentos adquiridos na universidade com o fazer diplomático” (RIO BRANCO, s/db). Contando com um corpo educacional sólido e processos rigorosos para entrada e qualificação profissional, “em linhas gerais, pode-se dizer que, no Brasil, o MRE e os diplomatas, enquanto corpo profissional, vêm sendo objeto de um fortalecimento crescente ao longo da história de formação do Estado Nacional” (CHEIBUB, 1985, p. 113).

Há de se considerar, no entanto, que o fortalecimento de tal corpo profissional também implica em uma maior autonomia aos indivíduos pertencentes a ele, autonomia essa que pode se estender ao sistema social, a segmentos do mesmo e inclusive ao próprio aparelho estatal, conferindo a tais sujeitos iniciativa na criação e aplicação da política externa, bem como meios para assegurar a continuidade dela, através da resistência a mudanças inesperadas ou indesejadas (CHEIBUB, 1985).

De fato, a consolidação da carreira diplomática como um segmento diferenciado, cujos integrantes são, por definição, distintos dos demais servidores públicos, reflete-se também na proposta de formação oferecida no curso, desde o seu estabelecimento.

O Itamaraty era então – e sobretudo – a Casa da elite. Diria mais: era o lugar que reunia a elite da elite, e sua legitimação derivava de se perceber e de ser percebida como núcleo de qualidade e excelência. Com a criação do Instituto Rio Branco, deixou de ser uma Casa de elite por seleção aristocrática para ser também uma Casa de elite por seleção intelectual. O conceito de elite não só permaneceu como robusteceu [...] (AZAMBUJA, 2011).

Ao mesmo tempo, os documentos basilares da instituição afirmam que “a evolução do Instituto e o desenvolvimento de seus três cursos derivam do esforço empreendido na busca pela excelência na seleção, formação e aperfeiçoamento de diplomatas” (BRASIL, 2016, p. 17). Infere-se, a partir desse momento, que o curso de formação dos diplomatas é pautado por duas diretrizes essenciais, ainda que não estejam claramente expressas em seus documentos oficiais: a formação de profissionais de excelência mediante todas as exigências iniciais para a execução de sua função, e a capacitação dos mesmos para trabalhar em contextos caracterizados por um maior nível de autonomia e proatividade por parte do agente, por mais que tal autonomia não seja absoluta.

Sobre a importância da formação do diplomata, expressa em seu percurso acadêmico e profissional pelo Instituto Rio Branco, Celso Lafer afirma que:

A competência profissional dos diplomatas brasileiros é também alimentada pelo processo de socialização e transmissão do conhecimento que se dá no âmbito interno da instituição, e vivifica-se com a experiência prática. Esta experiência, com efeito, é funcional para aprimorar o desempenho do Itamaraty, na exata medida em que o diplomata operoso, no seu dia a dia, divulga, interpreta – e assim contribui para formular – a especificidade dos interesses nacionais no contexto internacional (LAFER, 2018a, p. 154).

Infere-se, com isso, que o profissional de diplomacia é capacitado tanto pelo processo de educação quanto de socialização dentro da instituição, estando, ao final da trajetória, apto a operacionalizar os mecanismos que o permitam agir no âmbito dos interesses nacionais. Ainda segundo Lafer:

A percepção do Itamaraty como uma instituição permanente da nação está profundamente ligada à manutenção da sua autoridade e de que esta é a condição de possibilidade para uma efetiva política externa. Por esse motivo, o que cabe a cada chanceler fazer para preservar a autoridade do Itamaraty e assim poder executar a política externa, é agregar algo da qualidade ao fio de uma tradição. Agregar algo da qualidade a esta tradição significa prestar um serviço público ao país, por meio da “transcrição” de necessidades internas em possibilidades externas (LAFER, 2018a, p. 157-158).

A capacitação de tais profissionais para esse processo de “transcrição” poderá incorrer em efeitos visíveis em âmbito de políticas externas. Válidos exemplos são: a instrumentalização da conjuntura internacional no governo Vargas (pré e pós Segunda Guerra Mundial) em busca da industrialização do Brasil; a promoção dos interesses brasileiros com a Operação Pan-Americana de Juscelino Kubitschek; a identificação de oportunidades de autonomia diante do crescimento das perspectivas Leste-Oeste, visando aprofundar o processo de substituição de importações; o estímulo à modernização da agenda nacional com a inclusão de novos temas como ecologia, direitos humanos, uso de novas tecnologias, globalização, etc. (LAFER, 2018a). Constata-se assim um legado de iniciativas que remontam aos princípios anteriormente apresentados, constituindo de certa forma uma “doutrina” da política externa.

Tal “doutrina” é parte constituinte do que se entende como “*ethos* institucional” do instituto, sendo ele o conjunto de percepções sobre a instituição, a realidade ao redor dela e sobre si mesmo, que os indivíduos a ela pertencentes acabam por se inserir e eventualmente partilhar. Ainda que tal ponto seja de difícil mensurabilidade, sua existência e proeminência dentro do IRBr denotam seu peso enquanto elemento de direcionamento dos caminhos institucionais em defesa dos princípios supracitados.

Ao buscar atender a esses princípios, há a necessidade de se observar os pormenores da formação de tais indivíduos, uma vez que as propostas e etapas do processo de capacitação do profissional indicam as áreas com que o mesmo terá maior contato e, em geral, podem apontar para tendências e preferências ao priorizar certos conteúdos nos currículos. Dessa forma, cabe o estabelecimento de que, dentro da Teoria do Currículo, “embora permaneça uma atividade prática, a educação se tornou cada vez mais especializada. Os currículos são a forma desse conhecimento educacional especializado e costumam definir o tipo de educação recebida pelas pessoas” (YOUNG, 2014, p. 197). E em relação à qualidade do conteúdo, cabe deixar claro que o nível acadêmico de docentes e discentes integrantes do corpo do Instituto Rio Branco, bem como o nível de suas aulas, são reconhecidos nacional e internacionalmente há décadas, figurando em posição de destaque em instituições diplomáticas e universitárias brasileiras e no exterior, valendo-se de uma estrutura de ensino que permite capacitar profissionais de alta qualidade em âmbito de conhecimentos objetivos, profissionais, socialização e forma (MOURA, 2007).

Tal estrutura compreende uma parte significativa da rotina do diplomata em formação. De fato:

Os novos diplomatas passam 36 horas da semana, durante 40 semanas, dentro de uma sala de aula. Há, ademais, as palestras e seminários aos quais devem comparecer

semanalmente no auditório do IRBr. As matérias são divididas entre “conceituais” (economia, direito, diplomacia, relações internacionais e leituras brasileiras) e “profissionalizantes” (linguagem diplomática e instrumentos diplomáticos), além de três línguas obrigatórias (inglês, francês e espanhol) (MOURA, 2007, p. 72).

Entende-se, assim, que tal carga de conteúdo é significativa e plausível de ser evidenciada academicamente e assim estudada sob a luz não apenas dos preceitos de Relações Internacionais, mas também da área da Educação.

No caso em foco, a determinação das disciplinas estudadas é de responsabilidade da Coordenação-Geral de Ensino. Segundo o Anuário de 2019, ela é “responsável por orientar a organização do CACD e do Curso de Formação do Instituto Rio Branco” (BRASIL, 2020, p. 24), estando à frente do processo decisório no que tange ao conteúdo a ser incluído ou não no processo de ensino da instituição. Responsável último por essa divisão, há o coordenador geral de ensino, que também atua como diretor-geral adjunto.

Além disso, vale lembrar que os professores atuam mediante tempo determinado, e a contratação destes é de responsabilidade do diretor geral, novamente atuando em consonância com o coordenador geral de ensino.

Os professores das matérias conceituais e profissionalizantes, os examinadores de provas de concurso, os orientadores de monografias, os orientadores profissionais e os professores de idiomas serão designados, periodicamente e por tempo determinado, por Portaria do diretor-geral do Instituto Rio Branco (BRASIL, 2019, p. 69)

A defesa da continuidade tem grande peso no MRE em geral (SARAIVA, 2013), porém não se pode desconsiderar a influência do contexto na formação dos programas disciplinares do Instituto, uma vez que, ainda que haja maior grau de autonomia dentro do ministério, o processo de capacitação de profissionais para a diplomacia deve ser, por essência, mutável, sensível às exigências do sistema internacional. Levando em consideração que o sistema está em constante mudança, o que se espera de um profissional de diplomacia na atualidade não é o mesmo que se esperava na década de 1950, por exemplo. Enquanto suas funções permanecem essencialmente as mesmas (e isso é reforçado pelo caráter extraoficialmente autônomo que o corpo diplomático possui), os atributos para o exercício delas se alteram ao longo do tempo, justamente por cada vez mais conhecimento estar sendo produzido e novas conjunturas se constituírem, forçando os paradigmas de formação curricular a serem alterados com certa frequência (SCOTT, HARGREAVES, 2014).

Surge então a necessidade de se criar uma linha temporal, capaz de listar as mudanças no currículo de formação do Instituto Rio Branco, tendo seu foco nas disciplinas ministradas aos discentes em momentos-chave da trajetória da instituição. Em tal ponto, opta-se por utilizar os anuários do instituto, dado que eles são uma fonte válida e relativamente completa de

informações sobre o tema proposto. De fato, trata-se da fonte primária de dados para a presente pesquisa. O problema de pesquisa que se busca atender será, portanto: considerando a evolução do curso de formação de diplomatas do Itamaraty, em que forma e medida se dá a influência de atributos domésticos (internos) e internacionais (externos) na formação curricular dos profissionais em questão?

O trabalho considera, essencialmente, a hipótese de que a formação curricular preconizada pelo Instituto Rio Branco de fato é impactada de forma significativa pelas duas dimensões supracitadas, porém uma delas há de se sobressair em relação à outra de maneira geral. Dessa forma, a responsividade dos currículos analisados a ambas se constituiria em um indicador substancial para a identificação de tal relação.

Considerando que o foco do trabalho será realizar a análise das mudanças ao longo do tempo, entende-se válido utilizar um recorte cronológico extenso, buscando identificar uma quantidade numerosa de pontos de inflexão históricos que podem ter motivado alterações significativas no currículo. Dessa forma, adota-se o intervalo de 1951 a 2019, englobando parte significativa do período documentado pelos anuários do Instituto Rio Branco. Cabe aqui acrescentar também que, no momento da elaboração da pesquisa, tal recorte representava todo o período documentado, de modo que tão somente foram produzidos novos anuários ao longo do curso de doutoramento.

Aliado a tal análise temporal, é importante também elencar os motivos que geraram a necessidade das mudanças. Considerando que a mudança da proposta curricular é pautada na criação de novos conhecimentos (YOUNG, 2014), uma alteração na polaridade do sistema internacional, por exemplo (tal qual ocorreu no contexto da Guerra Fria), seria um possível ponto motivador de alterações substanciais nas expectativas, e eventualmente na formação, para um diplomata.

Fora isso, outro ponto a ser considerado como motivação para mudanças é a inclinação de determinadas lideranças, prezando por posturas específicas, sendo estas manifestadas na visão de propósito do currículo. Em outros termos, a visão que a autoridade responsável (Presidentes, diretores, administradores, Ministros das Relações Exteriores e outros *policymakers*) tem do objetivo do currículo pode motivar tais alterações, para adequá-lo a atingir uma meta. Há, portanto, a possibilidade de que essas mudanças partam não de necessidades provenientes de inflexões do sistema internacional, mas de um câmbio de inclinações políticas e/ou de mentalidade interna às lideranças sobre qual é o melhor caminho a seguir.

Como um exemplo prático, pode-se observar a convergência de dois fatores: a redemocratização em 1985 e, no ano seguinte, em 1986, uma alteração significativa no currículo do primeiro ano do curso, que removeu a disciplina “Estudos Brasileiros – Geografia do Brasil” (BRASIL, 1987). Tal fato é um possível indicador de que os profissionais de diplomacia não necessitariam tão enfaticamente de conhecimentos puramente voltados aos atributos geográficos nacionais desassociados ao âmbito internacional, ao menos na visão dos elaboradores do currículo. Não apenas isso reduziu o componente do reforço nacionalista na formação do profissional, como também indica uma mudança de foco, voltando-o, gradualmente, às exigências do exterior por outros meios.

Para atingir tal objetivo, entende-se pertinente para a presente pesquisa seguir a estrutura que será apresentada:

O primeiro capítulo possui o intuito de apresentar os conhecimentos teóricos de fora da área das Relações Internacionais a fim de melhor situar o leitor com a proposta da tese. Para tal, ele traz inicialmente os conceitos basilares sobre o currículo em geral e suas atribuições. Em seguida, são trazidas as três principais abordagens teóricas sobre o currículo e suas formas de análise, como cada uma delas entende a atividade curricular e seus propósitos, além de considerações sobre cada uma das correntes apresentadas, a saber, a teoria tradicional do currículo, a teoria crítica do currículo e por fim a teoria pós-crítica do currículo.

Percebe-se assim que se trata de um capítulo voltado para a localização do leitor a respeito dos conceitos externos à área de concentração do trabalho. Por ter que evocar definições pouco usuais no campo das Relações Internacionais em si, considerou-se necessário dedicar um capítulo inteiro a tais explicações, ao invés de utilizar somente um tópico ou subtópico dentro de outro capítulo eventualmente mais abrangente.

No segundo capítulo, é apresentado o escopo teórico dentro do qual o trabalho se desenvolve. A teoria construtivista das Relações Internacionais foi escolhida por, além de se adequar ao estudo proposto, também é amplamente utilizada na área da educação. Dessa forma, um dos objetivos iniciais do capítulo é trazer e descrever o uso da teoria em ambas as áreas, bem como os pontos em que elas se compatibilizam, formando aí um campo teórico intermediário de caráter interdisciplinar.

A análise continua trazendo, ainda no mesmo capítulo, a relação entre o profissional de diplomacia e a formação dos interesses nacionais, buscando descrever a associação entre os dois itens. A partir daí, apresenta-se a estrutura do curso do Instituto Rio Branco, explorando os pormenores do processo de formação do corpo diplomático brasileiro. Com isso, objetiva-se

trazer os pontos relevantes para a análise, assim como no capítulo anterior, porém aqueles diretamente ligados às Relações Internacionais, ou ainda explicitando a ligação com a área.

No terceiro capítulo buscou-se apresentar inicialmente a trajetória institucional do IRBr, tendo que, para fins didáticos, trazer alguns conceitos fulcrais para a análise realizada. Conceitos diretos, como as ideias de *path dependence* e *critical junctures*, são definidos primeiro, para em seguida serem discutidas linhas de raciocínio como a demanda por mudanças institucionais e o uso de tais mudanças para atribuição de legitimidade a posturas específicas dentro da instituição.

Em seguida, o capítulo dedica-se a apresentar os momentos entendidos como pontos de ruptura na trajetória do IRBr, bem como justificar a escolha de cada um deles. Aqui, optou-se, para fins didáticos, dividir os momentos nas categorias “Dimensão Internacional” e “Dimensão Doméstica”, ou seja, pontos de ruptura advindos de fora ou de dentro do Estado. Separou-se, dessa maneira, 11 pontos internacionais e 12 domésticos. Os componentes de cada categoria estão dispostos na listagem a seguir.

Dimensão Internacional:

- Crise dos Mísseis (1962);
- Guerra do Afeganistão (1979);
- Queda do Muro de Berlim (1989);
- Dissolução da URSS (1991);
- Tratado de Maastricht (1992);
- Eco 92 (1992);
- Protocolo de Kyoto (1997 / 2005);
- Rodada Doha (2001);
- Atentado ao World Trade Center (2001);
- Crise do Subprime (2007-2008);
- Primavera Árabe (2010-2012).

Dimensão Doméstica:

- Desenvolvimentismo (1956-1961);
- Instauração do Regime Militar (1964);
- Diplomacia da Prosperidade (1967-1969);
- Diplomacia do Interesse Nacional (1969-1974);
- Pragmatismo Responsável (1974-1979);
- Universalismo (1979-1985);

- Redemocratização (1985);
- Adaptação Criativa (1990-1992);
- Inserção Internacional Competitiva (1992-1994);
- Autonomia pela Integração (1995-2002);
- Autonomia pela Diversificação (2003-2016);
- Pós-Impeachment (2016-2018).

Percebe-se, assim, que o escopo temporal utilizado na pesquisa é percorrido duas vezes seguidas, salientando os pontos relevantes em cada uma das dimensões anteriormente determinadas. O mesmo percurso será percorrido novamente no próximo capítulo, dessa vez apresentando os currículos praticados em cada momento.

Com o fim do capítulo em questão, a lista supracitada é retomada para dar início a análise em si, ocorrida no quarto e final capítulo analítico.

O quarto capítulo, onde é realizada de fato a análise do material proposto, dedica-se a apresentar e tecer considerações sobre cada um dos momentos supracitados, e sobre os currículos que foram utilizados no IRBr em tais pontos. Essencialmente, a análise acontece da seguinte forma: são apresentados, lado a lado, os currículos no momento imediatamente antes, e imediatamente após os efeitos de cada um dos acontecimentos. Em seguida, analisa-se as disciplinas que foram retiradas ou adicionadas e, assim, são realizadas considerações sobre tal remoção ou adição.

É importante salientar que fatores como o tempo de efeito dos acontecimentos, bem como de reação do governo aos mesmos, foi levado em consideração ao selecionar os currículos a serem comparados. Assim, nem sempre os currículos analisados serão cronologicamente imediatamente antes ou imediatamente após o fato. O fator tempo, como colocado, será balizado tendo em mente o efeito e o tempo para a reação por parte dos *policymakers* responsáveis.

Outro ponto que deve ser informado é que existe um descompasso no formato em que os anuários, o material primário analisado, foram organizados ao longo dos anos. Os primeiros documentos continham os currículos das turmas divididos entre concluintes e ingressantes, sendo o fator organizacional o ano analisado, ou seja, no anuário de 1975, por exemplo, são informados os currículos praticados pelos ingressantes daquele ano (turma 1975-1976) e pelos concluintes daquele ano (turma 1974-1975). Após o ano de 1991, mudanças estruturais no instituto levaram a um hiato na publicação dos anuários que durou até 2013, ano em que foram publicados retroativamente todos os documentos que não haviam sido emitidos no tempo certo,

porém com uma nova organização: agora, as informações eram dadas por turmas, e não mais por anos. Dessa forma, o anuário de 1994, por exemplo, apresentaria toda a grade de matérias ministradas/a ministrar para a turma 1993-1994 e para a 1994-1995, sem distingui-las entre concluintes e ingressantes. Por conta de tal mudança, houve a necessidade de alterar ligeiramente a forma com que os dados são exibidos a partir de tal momento, porém sem comprometer a análise.

Dessa forma, busca-se alcançar resultados finais que permitam tecer algumas considerações sobre a forma com que o currículo é tratado no instituto (daí a necessidade de se valer das diversas teorias do currículo), e a frequência com que os acontecimentos de nível doméstico e internacional são capazes de afetar de maneira significativa a formação curricular dos agentes do corpo diplomático nacional. Lembrando sempre que, apesar de a presente tese buscar considerações finais minimamente objetivas, ela não deve ser tratada como uma fonte de informações imutáveis, mas tão somente um ponto de partida para novas pesquisas e trabalhos sobre os currículos dos profissionais que lidam diretamente com as Relações Internacionais.

1 A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DO CURRÍCULO

O estudo do currículo, apesar de pouco mencionada nas ciências sociais e em especial nas Relações Internacionais, é um dos pontos cuja importância, apesar de considerável, é frequentemente relegada a profissionais que não são necessariamente atuantes na área, ou não possuem formação nela. Tais indivíduos, apesar de possuírem conhecimento técnico para atuar na elaboração de um currículo, geralmente são, por formação, pedagogos, educadores e letrólogos.

De fato, a noção de um internacionalista, economista, administrador ou outros profissionais que não os anteriormente mencionados atuarem na elaboração de currículos acaba se limitando ao processo prático, possibilitado pelo conhecimento que os mesmos possuem nas respectivas áreas de atuação. Trata-se, portanto, de um exercício de organizar propositalmente uma série de conhecimentos, eventualmente agrupados em matérias e grades de disciplinas, de modo a atingir determinado objetivo. Há ainda a possibilidade de inclusão de outras técnicas de ensino/aprendizado, bem como atividades extras, incluindo-se estágios, produção de relatórios, participação em projetos, organização de atividades em grupo internas e externas aos indivíduos submetidos ao mesmo currículo, etc.

O fator basilar que separa um profissional que elabora um currículo de um teórico do currículo é justamente a posse (ou não) de conhecimentos que o tornam capaz de se debruçar sobre um currículo e estudá-lo segundo os preceitos das diversas teorias pertinentes, produzir conhecimento sobre o ato de elaboração curricular, analisar a viabilidade de determinados planos de currículo para além dos efeitos práticos, ou mesmo instrumentalizar as matérias e práticas de ensino para melhor atender a determinados objetivos, sejam eles quais forem (apesar do senso comum, o currículo não necessariamente se limitará a capacitar indivíduos a funções através da impartição de conhecimentos pura e simples).

O fato de tais profissionais não possuírem conhecimentos direcionados a esse ofício acaba proliferando a concepção de que a elaboração curricular possui menos importância do que as práticas e conhecimentos transmitidos em si, o que por sua vez relega, geralmente, as iniciativas de estudos sobre a forma com que currículos específicos são elaborados a segundo plano.

Deve-se considerar que, mesmo entre os profissionais que de fato lidam com o currículo, é difícil a obtenção de consensos sobre a melhor forma de utilização e elaboração. Young (2014, p. 192) afirma que:

As perguntas relativas ao currículo estão longe de ser diretas e claras – e isso é dificultado pelo fato de que todo mundo acha que tem respostas para elas, especialmente em relação ao currículo escolar. Aqueles que detêm o poder político em geral não reconhecem a autoridade do conhecimento dos especialistas em currículo. Essa falta de reconhecimento é parcialmente por nossa culpa: há pouco acordo entre os especialistas em currículo sobre qual deveria ser o objeto de sua teoria.

Os teóricos do currículo acabam sendo deixados de lado em diversas instâncias, não somente no momento da elaboração do mesmo na prática. Há, portanto, uma separação entre a dimensão prática, elaborada por técnicos na área, e a teórica, centrada nos profissionais supracitados.

Por outro lado, o oposto também é verdadeiro: em geral, os profissionais que elaboram o currículo na prática, não são habilitados ou mesmo não se preocupam em produzir conhecimento sobre a área. Debruçar-se sobre a atividade de modo sistemático acaba sendo considerado “desnecessário”. Além disso, ainda que estudos eventualmente sejam produzidos pelos profissionais em questão, sua legitimidade pode ser duramente questionada (e em geral é) justamente por diversos deles não possuírem conhecimento formal sobre elaboração curricular.

Infer-se que a proposta de elaboração de um currículo requer, idealmente, um estudo específico, demandando não apenas conhecimentos técnicos referentes à área em questão, mas também a capacidade de reflexão sobre a prática curricular em si. Em outros termos, um profissional ou grupo que possua ambos atributos será capaz de elaborar um currículo mais adequado à realidade.

Como antes mencionado, normalmente o estudo de currículos e a sua elaboração na prática são delegadas a profissionais distintos: aquela aos especialistas na área de educação, e essa a indivíduos que possuem conhecimentos relativos ao âmbito em que o currículo se propõe a atuar. De fato, sobre esse assunto, Michael Young (2014, p. 202), um dos maiores pesquisadores sobre elaboração de currículos, afirma:

Nossa especialização principal é a teoria do currículo. Mas também precisamos de um certo nível de familiaridade com os campos especializados que estamos pesquisando, seja engenharia ou alfabetização. Em geral, é aqui que a teoria do currículo fracassa, e talvez seja por isso que não se desenvolve: as duas formas de especialização – a teoria do currículo e o campo específico sob exame – são raramente reunidas.

Percebe-se, portanto, que tal preocupação não é inédita, nem tampouco desconsiderada pelos autores da área. Ainda assim, iniciativas costumam partir dos teóricos do currículo em direção ao campo específico estudado, de modo que, em geral, são profissionais de pedagogia, educação ou letras que adquirem conhecimentos sobre as outras áreas, e não o inverso. Trabalha-se aqui com a concepção de que um profissional oriundo do campo-objeto do

currículo, porém com conhecimentos adquiridos sobre a teoria do currículo, produzirá resultados sensivelmente diferentes, dada sua visão da realidade mais focada na prática do dito currículo do que na teoria em si, porém sem deixá-la, como também é comum, completamente de lado.

1.1 O Currículo

Ao abordar o tema pretendido, faz-se necessário realizar um estudo o mais completo possível sobre o currículo e suas especificidades, de modo a contemplar fatores como definição, motivos, propostas e os pormenores das teorias que servem de base para realizar análises curriculares. Tal processo deve ser realizado principalmente porque, dentro da área das Relações Internacionais, o estudo do currículo é algo relativamente incomum, apesar de fundamental em importância e de fato bastante presente no cotidiano dos profissionais, ainda que implícita ou indiretamente.

Neste ponto, cabe considerar uma definição dos principais aspectos do que é de fato um currículo. Sobre isso há divergências entre os autores no que concerne aos atributos fundamentais de tal conceituação, como o que de fato ela deveria abordar e se há realmente a possibilidade de determinar e estabelecer uma elucidação clara e comum do que é o currículo. Admitindo que existe esse conceito base, o presente trabalho considera-o o seguinte: ao se falar em currículo, refere-se ao “conteúdo de um assunto ou área de estudos particular, por um lado, e de seu uso para referir o programa total de uma instituição de ensino, por outro” (KELLY, 1981, p. 3).

É estabelecido, portanto, que há no conceito base a ser utilizado um aspecto de dualidade: ao mesmo tempo em que o currículo designa o conjunto de conhecimentos esquematizados e organizados dentro de uma área, também diz respeito ao conjunto de temas a serem repassados em instituições de ensino sobre dada área. Percebe-se então que a própria conceituação fundamental de “currículo” já traz aspectos que distinguem o conceito tal como é usado em pesquisa em geral do que é corrente na área educacional, ainda que ambos estejam indissociavelmente relacionados.

É importante frisar que o conceito lançado por Kelly é usado apenas como fundamento básico para o trabalho, ou seja, não mais do que um ponto inicial sem a pretensão de finalizar a conceituação aí, especialmente considerando que ela é o ponto de partida, por parte de diversos outros autores, de inúmeros outros estudos que exploraram e geraram algumas outras

classificações e subdivisões do conceito de currículo. Dito isso, cabe esclarecer também que, conquanto a dualidade explicitada exista e seja objeto de muitos estudos, o foco será do presente trabalho será a segunda definição, voltada para a área do ensino. Ainda de acordo com Kelly (1981, p. 3):

É preciso dar prioridade à consideração do currículo total e pode-se afirmar que a principal tarefa com que actualmente se defrontam os planeadores do currículo é precisamente a de elaborar uma base sobre a qual se possa construir algum esquema completo. Como isso, ao que parece, é o mais importante, será também o foco de nossa discussão [...] entenderemos pelo termo “currículo” esse fundamento lógico global para o programa educacional da instituição, e essas características gerais da mudança e desenvolvimento do currículo, embora muito do que dizemos sobre desenvolvimento curricular nesse sentido dirá respeito, claro está, aos problemas de desenvolvimento dentro de áreas de matérias individuais

É válido ressaltar que o currículo possui uma natureza singular em si, uma vez que se trata de um conceito essencialmente educacional. Ainda que exista a dualidade anteriormente ressaltada, a ideia de um conjunto de informações preestabelecido que é utilizado como guia a fim de capacitar indivíduos nos mais diversos níveis não é algo inerente em outras áreas senão a educação. De fato, adotando uma visão mais ampla, pode-se assumir que o currículo é, na verdade, uma manifestação racionalmente sistematizada do processo educacional em si, oferecendo tanto ao docente quanto ao discente uma trajetória a seguir, comparar, analisar e, caso necessário, avaliar, melhorar ou criticar. Ainda que os currículos sejam largamente diferentes entre si, a ideia de “currículo” é um atributo da educação enquanto área de conhecimento.

Nenhuma outra instituição – hospital, governo, empresa ou fábrica – tem um currículo no sentido em que escolas, faculdades e universidades têm. Todas as instituições educacionais afirmam e presumem dispor de um conhecimento ao qual outros têm direito de acesso e empregam gente que é especialista em tornar esse conhecimento acessível (os professores) – obviamente, com graus variados de sucesso. Quem quer adquirir um conhecimento especializado pode começar por ler um livro ou consultar a internet, mas, se for sério, vai a uma instituição com um currículo que inclua o que quer aprender e tenha professores que sabem ensinar (YOUNG, 2014, p. 197).

Young, ao ressaltar o caráter singular do currículo, coloca em evidência o fato de que, enquanto estrutura racionalmente organizada, ele possui um objetivo bem definido, bem como profissionais dedicados ao atendimento de tal meta. Além disso, tais objetivos devem ser suficientemente claros para que indivíduos interessados possam, por vontade própria, utilizar-se da estrutura para seus próprios fins.

Em um primeiro momento, pode-se considerar que a principal meta do currículo é a capacitação dos sujeitos que o adotam para o fim que lhes é proposto (um curso de inglês, por

exemplo, tem por objetivo final a fluência dos alunos no idioma; uma graduação em economia, por outro lado, tem por meta a capacitação do discente como economista. Ambos são currículos, com todas as suas características, porém são consideravelmente diferentes entre si). Tal capacitação não é única, nem tampouco imutável. De fato, uma das vantagens de se sistematizar uma grade curricular é a facilidade com que a mesma, mediante novas evidências que justifiquem isso, pode ser alterada sempre que necessário.

Precisamos entender os currículos como formas de conhecimento especializado para podermos desenvolver currículos melhores e ampliar as oportunidades de aprendizado. É esse tipo de meta que dá sentido à teoria do currículo, assim como tratamentos e remédios melhores dão sentido à ciência médica (YOUNG, 2014, p. 197).

Trata-se de um processo de longo prazo, e em muitos casos, até mesmo de caráter intergeracional, já que diversos dos resultados, sejam estes bons ou ruins, somente se revelam de fato alguns anos depois de o currículo ter sido alterado.

Apresentados tais elementos, cabe aqui uma análise das principais teorias que buscam estudar e analisar o currículo em geral. De maneira didática, é possível dividi-las em três principais eixos: a teoria tradicional do currículo, a teoria crítica do currículo e a teoria pós-crítica do currículo. Todas elas possuem seus expoentes e principais elementos. Pode-se sistematizar os principais pontos de cada uma da seguinte forma:

Quadro 1 – Teorias do Currículo

TEORIAS DO CURRÍCULO		
MODERNIDADE		PÓS-MODERNIDADE
TRADICIONAL	CRÍTICA	PÓS-CRÍTICA
- Aprendizagem; - Eficiência; - Organização; - Avaliação; - Metodologia; - Funcionalidade; - Metas; - Status quo.	- Ideologia; - Classes sociais; - Poder; - Capitalismo; - Emancipação; - Currículo oculto; - Conscientização; - crítica ao status quo.	- Identidade; - Subjetividade; - Multiculturalismo; - Representatividade; - Diferenças; - Discurso; - Significação; - Alteridade.

Fonte: elaboração própria com base em Donato (2015, p. 39996).

No entanto, cabe aqui uma análise mais aprofundada de cada uma delas. A primeira e, segundo diversos autores, a mais conservadora, é a teoria tradicional do currículo.

1.1.1 A Teoria Tradicional do Currículo

A proposta de um currículo sistematizado e definido por seus objetivos finais enquanto uma organização de ferramentas que buscam a capacitação do indivíduo é o cerne da teoria tradicional do currículo. Pautada pela eficiência e pelas metas derradeiras do processo educacional, tal teoria debruça-se sobre as exigências do profissional que o currículo visa qualificar. Um de seus principais expoentes foi o norte-americano John Franklin Bobbitt (1876-1956). Em 1918, Bobbitt fez uma análise do currículo de formação básica dos Estados Unidos, que na época era altamente influenciado por interesses pessoais e de grupos de pressão políticos, econômicos e culturais.

Em se tratando dos aspectos contextuais da época e lugar, houve alguns fatores que contribuíram não apenas para o surgimento da teoria tradicional do currículo, mas também para a teorização do currículo de maneira geral. Existem outros, menos expoentes, mas os principais pontos são:

- o estabelecimento da educação como objeto próprio de estudo científico;
- a extensão da educação escolarizada em níveis maiores para segmentos maiores da população;
- as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração;
- o processo de crescente industrialização e urbanização (SILVA, 2009, p. 22).

Tomando uma postura essencialmente neutra, Bobbitt defende que a formação curricular deve ser orientada pela busca da competência e efetividade, verificada expressamente na qualidade dos profissionais capacitados. Densamente baseado nas teorias e estudos sobre administração econômica de Frederick Taylor (1856-1915), o autor trazia uma visão puramente funcional ao currículo.

Bobbitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Tal como uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa (SILVA, 2009, p. 23-24).

Os conceitos associados ao processo de elaboração, organização e aplicação dos currículos passam a ser ferramentas de subsídio a modelos curriculares de caráter etnocêntrico,

hegemônico e, ao menos em teoria, neutros. “Nessa linha, os currículos são entendidos como normatização, prescrição, centrados nos conteúdos disciplinares e/ou listas de objetivos. Esses modelos difundiram a ideia de currículo como equivalente à grade curricular” (EYNG, 2015, p.138).

Bobbitt tinha uma visão tecnicista sobre o currículo, dando ênfase ao aspecto da influência consciente no mesmo por meio das experiências direcionadas ao discente, que visam tão somente desenvolver suas capacidades e, caso seja necessário, habilitá-lo a novas funções.

Para esse teórico, o currículo, pode ser definido de duas maneiras: primeiro, como um leque de experiências, dirigidas ou não, voltadas ao desdobramento das capacidades do indivíduo; segundo, é a série de experiências de treinamento conscientemente dirigida que as escolas usam para completar e aperfeiçoar o desdobramento das capacidades (FERNANDES, 2014, p. 23).

De fato, retomando a proposta voltada para eficiência administrativa de Taylor, é possível, dentro da perspectiva de Bobbitt, sintetizar as fases do processo educacional quase que de forma intuitiva e sequencial ao compará-lo com a linha de produção de uma empresa. Há, inclusive, quem faça a seguinte alusão ao falar do pensamento sobre o currículo para o autor:

O currículo funcionaria como o sistema de produção; os estudantes seriam a transformação da matéria bruta até atingir-se o produto final desejado; o processo de ensino aprendizagem seria o processo de produção; e a avaliação funcionaria como o controle de qualidade daquele “produto” que está sendo produzido (MATOS, 2018, p. 21).

O sistema educacional como um todo deveria, para Bobbitt, atender especificações e postulados extremamente objetivos. Tal proposta determinaria tudo mais que fosse pertinente a partir daí, desde a elaboração de seus pormenores até a sua forma de análise e parâmetros para avaliação. Bobbitt colocava que:

O sistema educacional necessitaria especificar precisamente que resultados pretendia obter estabelecendo objetivos claros; métodos para obter os objetivos de forma precisa, estabelecer formas de mensuração que permitissem saber se os resultados foram alcançados. O currículo era uma questão de organização e ocorria de forma mecânica e burocrática que essencialmente era exercida por especialistas em currículo (MATOS, 2018, p. 20-21).

Posto que o currículo seria entendido somente em seu âmbito objetivo, o papel do profissional que buscasse se tornar um teórico do currículo estaria limitado a analisar e determinar as capacidades, aptidões e potenciais do indivíduo e indicar como os currículos poderiam auxiliá-lo no desenvolvimento das mesmas. Posteriormente, também haveria a necessidade, de incumbência do mesmo profissional, de mensurar a evolução do discente e,

mediante análise dos resultados, alterar ou manter estruturas, sempre buscando a máxima eficiência ao longo do processo educacional e/ou qualificador.

A atração e influência de Bobbitt devem-se provavelmente ao fato de que sua proposta parecia permitir à educação tornar-se científica. Não havia por que discutir abstratamente as finalidades últimas da educação: elas estavam dadas pela própria vida ocupacional adulta. Tudo o que era preciso fazer era pesquisar e mapear quais eram as habilidades necessárias para as diversas ocupações (SILVA, 2009, p. 23).

Com isso, o profissional que determina o currículo assume um papel basicamente regulador e avaliador, utilizando-se de uma lógica puramente positivista para fazer sua avaliação, bem como para decidir aspectos básicos da organização curricular que se seguirá. As avaliações periódicas dos alunos se limitam à análise dos conteúdos memorizados, trazendo questões e situações que sejam capazes de avaliar o conhecimento do indivíduo de forma pontual, bem como mensurá-lo e classificá-lo mediante os demais que foram submetidos ao mesmo processo.

Vale mencionar que as prerrogativas de mensuração dos aspectos do currículo, ou ao menos as ideias de que tais variáveis devem ser medidas, foram altamente influenciadas pela Psicologia Comportamental, ou Behaviorismo, cujo principal expoente, o psicólogo John B. Watson (1878-1958), também era estadunidense e contemporâneo de Bobbitt. De forma simplificada, pode-se defini-lo como:

Uma proposta para a Psicologia tomar como seu objetivo de estudo o comportamento ele próprio, e não como indicador de alguma outra coisa, ou seja, como indício da existência de um fenômeno que se expressaria através do comportamento. Surgiu como reação às posições, então dominantes, de que a Psicologia deveria estudar a mente ou a consciência dos homens (MATOS, 1995, p. 1).

Watson não buscou associar diretamente o Behaviorismo com educação ou práticas curriculares, porém sua influência nas pesquisas de Bobbitt e outros autores foi sensível. Mais tarde, pesquisadores do campo da psicologia como B.F. Skinner (1904-1990) deram continuidade ao trabalho de Watson, porém conferindo mais ênfase aos aspectos metodológicos, reforçando ainda mais a ideia de mensuração do comportamento humano e, indiretamente, sua aplicabilidade na área do currículo.

A Psicologia comportamental ou Behaviorismo é uma abordagem da psicologia que estuda o comportamento humano. Um dos mais influentes psicólogos behavioristas foi o B. F. Skinner. Para Skinner, o comportamento é algo que pode ser totalmente mensurável, observável e perceptível por meio de instrumentos de medida (FERNANDES, 2014, p. 22).

Skinner, por sua vez, não apenas reforçou o aspecto mensurável em questão, mas também influenciou consideravelmente o âmbito da educação. Dessa forma, a perspectiva tradicional do currículo não apenas ganhou força, considerando o aumento da quantidade de teóricos em sua defesa, como também profundidade, já que agora seu uso estava propriamente pautado em bases psicológicas.

Os estudos de Skinner tiveram muita influência no campo educacional. De acordo com suas ideias, o conhecimento se manifesta quando um estímulo particular é aplicado. Sua obra foi base para o tradicional modelo de ensino programado, em que o aluno estudava por meio de programas computacionais de perguntas e respostas, como também, para outras metodologias de ensino com ênfase em tecnologias educacionais e programas instrucionais (FERNANDES, 2014, p. 22).

Posteriormente, o teórico e educador estadunidense Ralph Tyler (1902-1994) deu continuidade à teoria sistematizando seus conteúdos em preceitos mais bem determinados. Tendo por base os preceitos anteriormente estabelecidos por Bobbitt, o autor organizou seus estudos em torno de quatro questionamentos básicos a respeito dos objetivos de uma instituição de ensino:

A organização e o desenvolvimento do currículo deve buscar responder, de acordo com Tyler, quatro questões básicas: “1. que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?; 2. que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?; 3. como organizar eficientemente essas experiências educacionais?; 4. como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?”. As quatro perguntas de Tyler correspondem à divisão tradicional da atividade educacional: “currículo” (1), “ensino e instrução” (2 e 3) e “avaliação” (4) (SILVA, 2007, p. 25).

A fim de maximizar a eficiência de suas propostas, Tyler indica três fontes nas quais se deve buscar os objetivos principais de um sistema educacional. São elas: 1. Estudos sobre os próprios discentes; 2. Análises da vida contemporânea fora do âmbito restrito da educação; e 3. Sugestões e indicações dos especialistas em cada disciplina. Pode-se perceber que, diferentemente de Bobbitt, Tyler leva em consideração elementos não contemplados anteriormente: aspectos psicológicos e a vida em sociedade. No entanto autor salienta que, apesar de elementos de natureza subjetiva terem sido introduzidos na lógica vigente, as metas finais continuam relacionadas à eficiência do processo em termos objetivos, não desviando, portanto, dos estudos iniciados por Bobbitt.

Adotando os estudos de Bobbitt também como ponto de partida, porém trazendo concepções e propostas mais progressistas, John Dewey (1859-1952) defende o processo educacional como uma ferramenta que, além de capacitar e instruir o discente, ainda seja capaz de estimular seu espírito crítico e o desenvolvimento de seu raciocínio.

Dewey observara o contexto no qual estava inserido. Sendo norte-americano, assim como seu contemporâneo Bobbitt, o autor deu enfoque aos problemas e disparidades socioeconômicas que foram geradas pelo processo de urbanização e industrialização nos Estados Unidos. Ele percebe que, conquanto seja de fato necessário atentar para elementos objetivos da formação do aluno, o currículo não deveria deixar de lado as experiências sensíveis dos mesmos, já que elas não apenas fazem parte do universo do estudante, mas também impactam todo o processo educacional em maior ou menor medida. Além disso, tal influência não poderia ser mensurado de forma simples e direta. Havia, portanto, a necessidade de se romper com alguns dos postulados curriculares tradicionais. Em seus trabalhos e estudos, Dewey:

Atacava o currículo clássico, devido ao seu distanciamento dos interesses e das experiências das crianças e dos jovens, atribui à escola a responsabilidade de compensação dos problemas da sociedade mais ampla e, assim, o enfoque do currículo vai deslocar-se do conteúdo para a forma, isto é, vai centrar-se na organização das actividades, com base nas experiências, diferenças individuais e interesses da criança (VARELA, 2013, p. 25).

Apesar de trazer elementos bastante inovadores para o escopo da teoria tradicional do currículo, Dewey não chega a romper de fato com os paradigmas da mesma. Isso se deve ao fato de que o propósito do currículo, para o autor, permanece o mesmo dos demais, que é basicamente desenvolver um modo específico de agir e pensar por meio da exposição do indivíduo a determinado conteúdo, essencialmente voltado para perspectivas tecnicistas. Além disso, o controle desse andamento se dava, também de acordo com o autor, da forma mais objetiva o possível e de maneira enfática, já que, ciente de que haviam aspectos não mensuráveis envolvidos, a análise do processo deveria ser ainda mais minuciosa.

A visão progressista não rompe com a essência da teoria tradicional, associada à racionalidade instrumental e técnica do currículo, que, em suma, coloca a ênfase na construção científica de um currículo que desenvolva os aspectos da personalidade adulta considerados desejáveis, preconizando, para o efeito, a especificação dos objectivos e correlativos conteúdos, bem como uma particular atenção ao “como fazer e controlar” o processo educativo (métodos e avaliação) (VARELA, 2013, p. 25).

Além disso, a proposta menos tradicional de Dewey não se mostrou tão popular quanto a do próprio Bobbitt, pois “a proposta de Bobbitt estava revestida de um certo ‘cientificismo’ que a legitimava. Assim, para que fosse classificada como científica, a educação teria que ser testável, se não pudesse ser testada de forma alguma, então estaria distante do âmbito da ciência” (MATOS, 2018, p. 21). Dado que havia uma predileção por questões menos subjetivas, e ela reforçava a ideia da educação tão somente como fator de capacitação do indivíduo a

determinadas funções, Dewey não fora dado como o mais prolífico dos teóricos do currículo tradicional. Ainda segundo Matos (2018, p. 21), “numa concepção que julga que as finalidades da educação estão dadas pelas exigências profissionais da vida adulta, o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, a uma questão de técnica”. Dewey começava a trazer ideias que romperiam com isso.

Para boa parte dos teóricos da teoria tradicional do currículo, o ato de aprender pode ser considerado tão somente “adquirir informações que preparem o sujeito intelectual e moralmente para adaptar-se à sociedade” (EYNG, 2007, p.119). Para tanto, a metodologia mais utilizada e estimulada é a expositiva, centrada na figura do professor, já que o objetivo central seria a transmissão lógica, ordenada e sistematizada do conhecimento.

Tal ponto se configura em uma das principais críticas à teoria tradicional do currículo, pois seu foco em aspectos objetivos, enquanto desconsidera em grande medida quaisquer outros atributos, faz com que lógicas baseadas nessa teoria deixem de lado importantes aspectos subjetivos da realidade na qual o currículo foi criado e/ou está inserido, seus atores, a escolha de seus métodos, etc.

As teorias baseadas nos modelos tradicionais simplesmente não se preocupam em discutir, questionar ou problematizar radicalmente as organizações educacionais, às configurações influentes de conhecimento, ou a estrutura social preponderante que atua disfarçadamente nas escolas. Elas valorizam: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos (CHAVES, ALENCAR, 2015, p. 4).

Além disso, os aspectos basilares da teoria preconizada por Bobbitt ainda estimulam, segundo os críticos da teoria tradicional do currículo, uma perspectiva acrítica da realidade, o que, segundo os mesmos, serviria para reforçar estruturas específicas de dominação econômica e social.

Bobbitt defendia que a educação serve para treinar o pensamento e julgamento em relação a situações reais, como também para desenvolver a boa vontade e o espírito de serviço. Nesse pensamento, subjaz a ideia de uma educação acrítica. Aprende-se por treinamentos e modelos. Aprende-se a reproduzir e controlar a prática educativa e não questioná-la (FERNANDES, 2014, p. 23).

Infere-se, nesse ponto, que a proposta curricular seria mais centrada em capacitar o indivíduo a situações envolvendo o convívio em sociedade e seus aspectos práticos, ou seja, habilitá-lo à vida cotidiana, porém dando pouca ênfase ao questionamento sobre tal convívio em si, bem como sobre as estruturas filosóficas sobre as quais ela está apoiada.

Cabe ressaltar que o foco da Teoria tradicional não é necessariamente pior por considerar apenas determinados aspectos do currículo, uma vez que casos como o de aulas para

capacitação de funcionários de empresas, por exemplo, podem se beneficiar consideravelmente da adoção de tal lógica.

1.1.2 A Teoria Crítica do Currículo

A teoria tradicional do currículo, por conta de sua praticidade, (suposta) neutralidade e lógica, permanece vigente de forma praticamente hegemônica até a década de 1960. Com o advento de diversos movimentos que tinham por base o questionamento de determinadas estruturas correntes, a proposta de currículo foi uma das áreas postas em xeque por diversos autores.

A década de 1960 foi fortemente marcada pela emergência de inúmeros movimentos sociais e culturais que questionavam de forma explícita a sociedade e suas organizações. Nesse contexto, surgiram as primeiras teorias que questionavam o pensamento e a estrutura educacional vigente, em específico, as concepções tradicionais do currículo (PACHECO, 2017, p. 2799).

Valendo-se de bases retiradas da teoria dialética-crítica de Karl Marx (1818-1883), os teóricos críticos buscavam compreender o papel do currículo no processo educacional focando além de seus objetivos puramente mecânicos, tentando compreender os pressupostos por trás das decisões que constituem o processo de formação curricular, bem como suas influências na sociedade, sobretudo no que diz respeito à reprodução de um sistema perpetrador de desigualdades e injustiças sociais. Nesse contexto, recebem destaque autores como Pierre Bourdieu (1930-2002), Louis Althusser (1918-1990), Jean Claude Passeron (1930-) e Roger Establet (1938-).

Dadas as suas influências marxistas, tais autores estruturaram suas análises no fato de que o currículo, em especial o escolar básico de instituições públicas, era responsável por reproduzir estruturas capitalistas de produção e sua visão de mundo. Nas palavras de Pacheco (2017, p. 2800):

Esses teóricos, pontuaram a necessidade que a sociedade capitalista tinha em reproduzir ideologicamente suas práticas econômicas. E, para esses autores, a escola seria o lócus ideal para que o capitalismo pudesse reproduzir essa ideologia, pois, é justamente a escola que mantém a população em maior número e por um prolongado período de tempo.

A partir do momento em que a proposta de reprodução de uma lógica de produção específica havia sido determinada como objetivo, as instituições o faziam, não necessariamente

por meio do currículo direto de forma explícita, mas através da reprodução das relações sociais do local de trabalho. Dessa forma, os filhos de famílias com menos condições financeiras, que geralmente recorriam ao sistema público de ensino, recebiam uma educação pautada em um currículo bastante diferente dos filhos de famílias mais ricas. Segundo Silva (2009, p. 33):

As escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinação. Em contraste, as escolas dirigidas aos trabalhadores dos escalões superiores da escala ocupacional tendem a favorecer relações sociais nas quais os estudantes têm a oportunidade de praticar atitudes de comando e autonomia.

Toda a estrutura do ensino se mostrou, para os teóricos da época, bastante diferenciada de acordo com as classes sociais dos alunos. Tal diferença não se dava necessariamente nas matérias ensinadas, mas em todo o aparato de suporte a estas. Dessa forma, o processo educacional se configurara em uma ferramenta que gerava exclusão social, alienando os discentes que não eram capazes de assimilar os processos culturais e a linguagem dos estratos sociais dominantes. Ainda segundo Silva (2009, p. 35):

[...] a escola não atua pela inculcação da cultura dominante às crianças e jovens das classes dominantes, mas, ao contrário, por um mecanismo que acaba por funcionar como mecanismo de exclusão. O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código.

Tendo constatado um quadro de desigualdade na proposta curricular entre as classes, os teóricos críticos do currículo perceberam que a estrutura anterior, determinada pela teoria tradicional do currículo, reforça e fomenta essas práticas, perpetuando não apenas a situação de desequilíbrio em que se encontravam no momento, mas também o fazendo de forma intergeracional, ou seja, fazendo com que os filhos e netos daqueles que foram educados de tal forma permaneçam dentro da estrutura, uma vez que não foram desenvolvidos os conhecimentos necessários para um possível processo de emancipação que seja proveniente deles nem de suas gerações anteriores. Basicamente, as demais críticas se concentravam na falta de preocupação com o processo de aprendizagem e o esvaziamento de conteúdo ao longo da construção da trajetória educacional das classes mais pobres.

As teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais. [...] os modelos tradicionais, como o de Tyler, por exemplo, não estavam absolutamente preocupados em fazer qualquer tipo de questionamento mais radical relativamente aos arranjos educacionais existentes, às formas dominantes de conhecimento ou, de modo mais geral, à forma dominante. Ao tomar o status quo

como referência desejável, as teorias tradicionais se concentravam, pois, nas formas de organização e elaboração do currículo (SILVA, 2007, p. 29-30).

Conceitos como ideologia, poder, classe social, conscientização, libertação, etc. são largamente utilizados dentro de análises pautadas na teoria crítica do currículo, bem como nas propostas curriculares decorrentes destas. Percebe-se, portanto, que os teóricos críticos deixam de entender o currículo como uma ferramenta puramente voltada para seu propósito explícito, cuja eficiência pode inclusive ser mensurada objetivamente. Ao invés disso, eles consideram que o currículo é ideologicamente concebido e inserido dentro de uma lógica de poder, tendo propostas e motivos estabelecidos para manter o sistema de classes fixo e imutável em uma organização que privilegie determinados grupos sociais. Por sua vez, esses mesmos grupos sistematizam, legitimam e perpetuam o uso proposital e direcionado do currículo para tal fim. Segundo Gomes e Lopes (2015, p. 91), de maneira geral, a teoria crítica do currículo:

Consiste em uma teoria oportuna, uma vez que valoriza as potencialidades de cada aluno e procura apresentar conteúdos que estejam de acordo com a realidade dos indivíduos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. E ainda procura desenvolver mecanismos que interliguem a escola à comunidade e objetiva a formação crítica do sujeito e sua conscientização no momento social do qual participa, além de considerar a importância de aprendizagem significativa à promoção da vida.

A teoria em questão passa a se preocupar com os motivos de determinados conteúdos e práticas estarem presentes no currículo em detrimento de outros. Dessa forma, ainda de acordo com Silva (2007, p. 30), a principal diferença entre as duas teorias apresentadas até então é que:

Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de como fazer o currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais.

A alternativa proposta pelos teóricos críticos seria a utilização do próprio currículo como forma de emancipação, promovendo em sua estrutura um conhecimento libertador e inclusivo, capaz não apenas de transmitir conhecimentos necessários para que o discente possa escolher sua carreira e papel na sociedade, mas que também abarque os contrastes das mais diferentes realidades inseridas no espaço próprio da sala de aula. “Nessa linha, os currículos são entendidos como espaço de resistência, como forma de libertação da opressão econômico-capitalista e possibilidade de emancipação a partir da conscientização” (EYNG, 2010, p. 36).

Cabe aqui ressaltar que a teoria crítica do currículo, ao trazer uma postura de questionadora do status quo, procura voltar-se para as instituições capitalistas e suas ramificações e influências. Ainda que tal proposta tenha estimulado novas considerações,

possibilidades de estudos e inquisições sobre a realidade antes pouco contempladas, estas eventualmente ganhariam mais corpo com as perspectivas pós-críticas, expandindo-se para outros âmbitos para além do sistema econômico, ainda que invariavelmente estejam associados a ele.

No Brasil, Paulo Freire (1921-1997), apesar de não ter elaborado teorias sobre o currículo propriamente dito, destacou ao longo de diversas de suas obras, sobretudo em seu livro “Pedagogia do Oprimido”, esse papel do sistema educacional como reprodutor de estruturas capitalistas discriminatórias e a necessidade de um processo de emancipação por meio da conscientização e problematização da realidade.

Outro teórico que se destaca na área é o inglês Michael Young (1915-2002). Tido como um dos principais nomes do movimento denominado “Nova Sociologia da Educação”, Young, em seus estudos:

Enfatiza que educação e conhecimento são inseparáveis e que o currículo é uma construção social. Afirma que nas sociedades modernas o propósito do currículo não é apenas transmitir o conhecimento acumulado, mas habilitar a próxima geração para construir sobre esse conhecimento e criar novos conhecimentos (PEREIRA, 2017, p. 62).

O conhecimento curricular deve, portanto, conter não apenas os aspectos que capacitem o indivíduo em determinada função ou o contemplem com dados conhecimentos, mas que o permitam realizar um ato reflexivo sobre o processo de aprendizado, inclusive abrindo a possibilidade para críticas e eventuais melhoras que partam do próprio corpo discente a ele submetido.

A Nova Sociologia da Educação representou uma denominação mais forte e organizada para os teóricos críticos se estabelecerem ao redor. De fato, os teóricos em questão já se preocupavam, cada uma a seu nível, com as escolhas sobre o que deveria ser ensinado, especialmente em âmbito escolar, e com o fato de que esse processo nunca é desprovido de influências de cunho político e/ou ideológico. A NSE deu a esses críticos do currículo um rumo norte no qual os mesmos pudessem não apenas desenvolver o sentimento de pertencimento e denominação, mas também onde buscar novas pesquisas e trabalhos de outros autores acerca do tema estudado, que até então se desenvolvera de forma similar em diversos países.

A NSE introduziu uma nova forma de analisar o currículo, que incidia exatamente sobre as escolhas que se fazia para definir o que deveria ser ensinado, afirmando que a seleção de conhecimento definida era a expressão dos interesses dos grupos que detinham maior poder para influir nessa definição. Assim, de uma visão de currículo supostamente neutra, não problematizadora das escolhas realizadas em torno do conhecimento, passava-se a uma visão crítica dessas escolhas, que claramente

assumia o viés político da temática do currículo (GALIAN, LOUZANO, 2014, p. 1111).

Através dela, Young critica a utilização do currículo vigente até então, despreocupado com a capacitação de fato dos indivíduos que a eles eram submetidos, de modo que estes simplesmente não tinham a oportunidade de desenvolver uma mentalidade crítica acerca do que lhes era apresentado em sala de aula. Ainda de acordo com Young (2007, p. 1297):

As escolas devem perguntar: “Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?”. Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição.

Na visão de Young, os conhecimentos apresentados e organizados dentro do currículo, além de estarem relacionados entre si e com o objetivo final da formação pretendida pelo indivíduo, eles também se encontram estratificados e hierarquizados entre si. A partir daí o autor busca relacionar esse aspecto com as divisões sociais. Em seus estudos, o pesquisador chegou a determinadas conclusões sobre a estrutura curricular e como ela é formulada. São elas:

Em primeiro lugar, para o professor, maior status é associado ao ensino de conhecimentos que são: (a) formalmente avaliados; (b) ensinados às crianças mais capazes; e (c) ensinados em turmas homogêneas e que apresentem bom rendimento. Em segundo lugar, os conhecimentos socialmente mais valorizados parecem caracterizar-se por: (a) apresentarem caráter literário; (b) serem fundamentalmente abstratos; (c) não se relacionarem com a vida cotidiana e a experiência comum; e (d) serem ensinados, aprendidos e avaliados de modo predominantemente individualista. Em terceiro lugar, o currículo acadêmico corresponde a uma seleção de conhecimentos socialmente valorizados que responde aos interesses e crenças dos grupos dominantes em dado momento (MOREIRA, 1990, p. 75).

Tais critérios determinariam, na concepção de Young, o sucesso e o fracasso no âmbito escolar. Formular um novo currículo exigiria remover e redefinir tais preceitos.

De fato, as críticas de Young não se limitaram apenas a área do currículo, mas também aos dogmas da própria ciência e da racionalidade. O autor propunha uma reavaliação minuciosa e extensa sobre os preceitos científicos e conceitos basilares do pensamento, sobretudo adotando sua postura crítica e focada nos elementos e visões de realidade excluídas e prejudicadas no processo de determinação de quem possui legitimidade sobre a criação de conhecimento. De maneira geral, pode-se dizer que Young “volta sua atenção para o que se considera conhecimento em determinado momento e para a forma como esse conhecimento é

estratificado, problematizando, então o conhecimento escolar [...] acredita que todo conhecimento é construído socialmente” (MOREIRA, 1990, p. 76).

Outro importante teórico crítico que merece destaque é Basil Bernstein (1924-2000). Valendo-se dos postulados de Young, o autor seguiu na mesma linha, preocupado com a elaboração e organização do currículo, os motivos por trás destas e suas associações com a organização social, especialmente com a questão das classes e sua contribuição para o reforço da estratificação da sociedade. Bernstein foi o responsável pela criação do conceito denominado “currículo oculto”.

O currículo oculto, como cunhado por Bernstein, compreende todas as práticas que não estão explicitamente incluídas no currículo oficial das instituições, mas que possuem papel relevante no processo de educação do indivíduo, sobretudo no que tange os conhecimentos necessários sobre o seu papel na sociedade. Nas palavras de Silva (2009, p. 78), “o currículo oculto é constituído por aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazerem parte do currículo oficial, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”.

Assuntos ou pontos que não estão inclusos no currículo objetivo, mas acabam fazendo parte da experiência curricular por conta da influência dos indivíduos participantes do processo, seja por aconselhamento, atos despropositais ou por interferência direta, também são partes integrantes do currículo oculto.

As experiências na educação escolarizada e seus efeitos são, algumas vezes, desejadas e outras, incontroladas; obedecem a objetivos explícitos ou são expressões de proposição ou objetivos implícitos; são planejados em alguma medida ou são fruto de simples fluir da ação. Algumas são positivas em relação a uma determinada filosofia e projeto educativo e outras nem tanto ou completamente contrárias (SACRISTÁN, 2000, p. 43).

Corroborando com tal conceituação, Perrenoud (1995 apud PINTO, FONSECA, 2017, p. 63) coloca que:

Os ensinamentos transmitidos de maneira subliminar, ou seja, aqueles que não foram prescritos nem planejados de acordo com o currículo prescrito, mas que emergem por meio de práticas e condutas influenciadas pela identidade dos agentes envolvidos no processo também fazem parte do currículo. As situações de aprendizagens que acontecem no ambiente escolar nas quais os alunos se apropriam de conhecimentos que não estão previstos ou não prescritos nem pretendidos anteriormente, chamados de conhecimentos implícitos implica que eles alcancem certos princípios de conduta, normas sociais e modos de pensar. Essas aprendizagens, que são apreendidas no domínio do não-dito, mas da ação, constituem-se nos conteúdos do currículo oculto ou escondido.

Segundo os teóricos críticos do currículo, são as práticas constituintes do currículo oculto que de fato ensinam perspectivas de vida que fomentam, mantêm e estimulam as

estruturas dominantes. Aspectos como o conformismo com o status quo, a obediência à autoridade e a ênfase ao individualismo são apenas alguns dos conceitos por ele estimulados e que reforçam a lógica capitalista em voga.

O fato de que tais teóricos passaram a ver o currículo para além de sua pretensão de neutralidade permitiu a realização de estudos questionando suas motivações, deixando de lado a ideia de que ele pode ser totalmente neutro. O currículo oculto considera o papel do professor nessa questão, posto que o mesmo, enquanto ser humano, possui sua visão de mundo e seus vieses, e, ainda que ele esteja “limitado” por um programa curricular a ser seguido, há situações em que tal organização, ainda que em episódios pequenos e relativamente simples, pode ser extrapolada.

Na concepção de um currículo oculto, as suposições em sala de aula são tácitas e incidentais, dependem da dinâmica e do contexto no qual a aula acontece, sendo o papel do professor fundamental neste contexto, uma vez que cabe a ele a sensibilidade de utilizar no momento um acontecimento ou assunto trazido à tona, que não tendo sido planejado, surge em consonância com temas importantes para formação do indivíduo (PINTO, FONSECA, 2017, p. 63).

Dessa forma, o currículo oculto traz implicações a nível pessoal e subjetivo nos docentes e discentes, de modo que uma mensuração e eventual análise objetivas, como nos moldes da teoria tradicional do currículo se mostram ineficientes. Percebe-se, dessa maneira, que o currículo oculto “embora recôndito, atua de forma poderosa nos modos de funcionar das escolas e na prática dos professores. Tanto isso é verdade, que os mesmos professores tendem a agir de forma diferente em cada escola em que trabalham” (LIBÂNEO, 2012, p. 44).

O currículo oculto é estimulado pelas interações sociais, considerando que estas influenciam diretamente na forma com que o conteúdo é apresentado e ministrado na sala de aula. Valores morais, aspectos políticos, culturais, econômicos e sociais são naturalizados a partir da forma com que o conteúdo em questão é passado, fazendo com que o aluno não utilize de uma mentalidade crítica para analisar a realidade em que ele próprio está inserido. Realizar um processo de “desnaturalização” dos valores que permeiam o currículo tradicional é necessário, segundo os teóricos críticos do currículo, e em especial aqueles que se valem do conceito de currículo oculto, para a formulação definitiva de um currículo inclusivo e que estimule a atuação crítica dos indivíduos e sua conscientização como elemento ativo dentro da sociedade.

1.1.3 A Teoria Pós-Crítica do Currículo

Ao se valer do termo “pós-crítico”, é possível incorrer em uma série de inferências e pressupostos que não necessariamente se traduzem na realidade sobre o que é de fato a teoria pós-crítica do currículo. De fato, o termo dá a entender que houve uma superação da vertente crítica, seja por meio de uma reorganização de seus elementos ou por uma completa revolução. Tal perspectiva, erroneamente considerada, acaba por cauterizar outras interpretações da vertente pós-crítica, bem como dar à vertente crítica o status de ultrapassada. Segundo Ribeiro (2016, p. 285-286):

A ideia de uma vertente pós-crítica permite inferir uma superação sobre a vertente crítica a partir do termo pós. Desse modo, é como se tal concepção não acolhesse nenhuma premissa das teorias curriculares críticas, e de outro modo, é como se as teorias críticas estivessem superadas, impossibilitando o entendimento de que estas passaram a absorver diversas contribuições pós-críticas, através do acolhimento de algumas abordagens pós-modernas e pós-estruturais. Impossibilita ainda outra possível interpretação de que as teorias chamadas pós-críticas são na verdade teorias críticas sob outras ênfases.

Os estudos de caráter pós-crítico sobre o currículo são basicamente aqueles que surgiram após os movimentos críticos das décadas de 1960 e 1970. Focados na concepção de uma realidade multicultural, cujas facetas e aspectos devem, idealmente, ser contempladas nas propostas curriculares. Dessa forma, ao invés de se limitarem aos aspectos de cunho puramente econômico, centrando-se na dominação capitalista, análises pós-críticas levam tal discurso para outros âmbitos, operacionalizando em suas narrativas conceitos como identidade, subjetividade, cultura, raça, gênero, etnia e representação. Dessa forma, segundo Eyng (2010, p. 37, apud PACHECO, 2017, p. 2804):

Nessa linha de teorização, os currículos atuam como práticas de subjetivação, de significação e discurso produzidos nas relações de saber-poder, sendo os currículos entendidos como formas de seleção e representação da cultura, compreendendo demandas das questões de gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo. Os currículos produzem identidades heterogêneas e diversas, que num processo dialógico e ético possibilitam a emancipação a partir da cidadania ativa.

Os teóricos pós-críticos do currículo entendem o multiculturalismo como um terreno fértil para o repasse de suas concepções, bem como uma forma de reação ao estabelecimento do currículo hegemônico, uma vez que o mesmo é visto por ser excludente com indivíduos que não se encaixam em um determinado perfil. Trata-se, portanto, de um recurso e ferramenta contra uma visão de mundo já permeada pelo currículo tradicional, em geral partindo da cultura branca, europeia, que privilegia indivíduos do sexo masculino e de orientação heterossexual.

Sobre o caráter humanista característico das perspectivas pós-críticas do currículo, os autores colocam que:

[...] a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão [...]. Em termos curriculares, o multiculturalismo, nessa visão, pretende substituir o estudo das obras consideradas como de excelência da produção intelectual ocidental pelas obras consideradas intelectualmente inferiores produzidas por representantes das chamadas “minorias” – negros, mulheres, homossexuais (SILVA, 2009, p. 89).

Percebe-se, assim, o enfoque em evidenciar e dar voz a grupos prejudicados pelos mais diversos aspectos da realidade do currículo anteriormente adotado. A principal diferença para com a teoria crítica do currículo é o fato de que, enquanto aquela foca apenas nos atributos excludentes da lógica capitalista que permeiam a organização curricular, os pós-críticos expandem isso, valendo-se de conceitos como feminismo, racismo, autoritarismo e heteronormatividade.

Uma série de novas questões surgem ao observar o currículo considerando as perspectivas tradicionalmente excluídas ou menos consideradas. Enquanto a teoria crítica do currículo inicia e lança as bases para o questionamento das estruturas tradicionais, os pós-críticos não apenas expandem e aprofundam tais críticas, mas também diversificam o escopo ao qual as mesmas estão direcionadas. Alguns dos questionamentos que surgem mediante tal situação são:

O que os alunos devem aprender e o que se deve ensinar nas escolas? Que conhecimentos são considerados legítimos e quem os legitima historicamente? Que conhecimentos são silenciados e marginalizados? Como garantir o acesso aos conhecimentos construídos historicamente sem descontextualizá-los das experiências e saberes advindos das realidades locais? Ao atuar sempre no âmbito da seleção de conhecimentos, o currículo seleciona quais culturas? Que projetos de sociedade desejamos tentar construir e para que servem, afinal, as escolas? (RIBEIRO, 2016, p. 304).

Além disso, a concepção de um currículo pautado em bases que deixam de considerar a evolução do aluno e do sistema ao longo do tempo estaria, segundo os teóricos pós-críticos, fadado à obsolescência. Tendo em mente que a função das instituições educacionais, bem como do próprio decurso educacional são essencialmente mutáveis, manter preceitos puramente objetivos como máximas inalteráveis faz com que, em certo nível, a realidade passada ao longo do processo não seja condizente com o contexto no qual os discentes, ou ao menos parte deles, se inserem.

A função da escola, da docência e da pedagogia vem se ampliando, à medida que a sociedade e, sobretudo, os educandos mudam e o direito à educação se alarga, incluindo o direito ao conhecimento, às ciências, aos avanços tecnológicos e às novas

tecnologias de informação. Mas também o direito à cultura, às artes, à diversidade de linguagens e formas de comunicação, aos sistemas simbólicos e ao sistema de valores que regem o convívio social, à formação como sujeitos éticos (GOMES, 2007, p. 13).

No entanto, o fato de que os medidores educacionais utilizados continuam sendo de caráter objetivo, estimula as instruções passadas sobre as práticas educacionais a permanecerem, em muitos casos, tendendo para elementos também de caráter objetivo e direto, fazendo com que, em última instância, muitos professores tenham dificuldade em lidar, em ambiente de sala de aula, com questões mais complexas, como por exemplo o multiculturalismo. Morgado (2005, p. 67) coloca que:

Um grande número de professores continua a ser formado numa perspectiva tyleriana de professores consubstanciada pela trilogia objetivos-atividades-avaliação, uma perspectiva que se baseia numa abordagem racionalista e positivista do currículo e no valor intrínseco das disciplinas, difícil de ultrapassar a vários níveis.

Percebe-se que Morgado faz referência direta à perspectiva tradicional de Ralph Tyler, autor já mobilizado anteriormente, o que dá a entender que a teoria tradicional do currículo permanece ativa, ainda que não seja a única. Dessa forma, uma mudança de perspectiva sobre o currículo, adotando a visão pós-crítica, deve incluir, dentre diversas outras alterações, a conscientização e capacitação dos docentes para lidar com uma realidade na qual ele não necessariamente tenha sido preparado anteriormente, ou sequer tenha sido estimulado a questionar e problematizar. Cabe aí, portanto, um processo de desnaturalização de conceitos já solidificados não apenas nos alunos, mas também nos professores. Ainda de acordo com Morgado (2005, p. 67), os professores “se deparam com o desafio de desenvolver uma educação multicultural e antidiscriminatória, que permita a integração de valores, ideias, tradições e costumes muito distintos, que atente à diversidade e pluralidade dos cidadãos e estimule a reflexão crítica e a tolerância”.

Um currículo capaz de abarcar a multiculturalidade, bem como que estimule a compreensão e diálogo entre diversas realidades, é, segundo Moreira, essencial não apenas para a melhor adequação às necessidades dos discentes, mas se configura em um artifício fundamental através do qual o currículo encontra meios para permanecer condizente com a contemporaneidade. Não se trata de algo a se concordar, discordar ou duvidar, a pluralidade cultural é parte integrante da realidade, cabendo às instituições o processo de adaptação à mesma.

Podemos ignorar ou abordar essa realidade de diferentes modos, mas não podemos apagá-las: ela permanece, independentemente de nossas respostas e de nossas relações. Desse modo, mesmo que as reflexões sobre o currículo e sobre formação de

professores desconsiderem a multiculturalidade, ela estará presente nos sistemas escolares, nas escolas, nas salas de aula, nas experiências da comunidade escolar, afetando inevitavelmente as ações e as interações de seus diferentes sujeitos (MOREIRA, 2001, p.85).

Faz-se necessário, para o melhor andamento do arcabouço teórico, conceituar a ideia adotada pelos teóricos sobre o que é “multiculturalismo”. Segundo Morgado (2010), é possível considerar três abordagens sobre o termo. São elas: assimilacionista, compensatória e intercultural.

Na abordagem assimilacionista, o reconhecimento das demais culturas é tão somente um subproduto da proposta de homogeneização cultural que o constitui. Dessa forma, reconhecer a cultura do outro não necessariamente impede que haja esforços para que ela seja assimilada por uma matriz cultural tida (em geral, arbitrariamente) como superior. Assim, elementos não pertencentes ao escopo dominante, ou tolerados pelo agente dominante, são taxados como desviantes do consenso social e, conseqüentemente, perturbadores da ordem. “Esta abordagem reconhece as questões multiculturais apenas no sentido descritivo, um exemplo tangível dessa abordagem é a prática das datas comemorativas. Essa perspectiva constitui-se em um reforço do processo de exclusão social” (MATOS, 2018, p. 38).

Na abordagem compensatória, por outro lado, há o reconhecimento das particularidades culturais distintas, bem como das desvantagens às quais determinados indivíduos são submetidos, porém sua forma de lidar com isso é submeter tais sujeitos, no caso estudantes, “[...] a processos e estratégias de ensino que permitam superar aquilo que é considerado o seu déficit” (MORGADO, 2010, p. 198). Tem-se, então, uma visão hierarquizada das culturas, ainda colocando determinada matriz cultural no topo. Por conta disso, “ao invés de fazer a inclusão social, essa abordagem compensatória gera uma divisão social, uma vez que propicia a construção de guetos, priorizando a formação de comunidades segmentadas conforme suas individualidades sociais e culturais” (MATOS, 2018, p. 38).

Por fim, na abordagem intercultural há o reconhecimento não apenas das particularidades culturais envolvidas, mas também da não existência de qualquer tipo de hierarquia entre elas. Relações de poder e práticas discriminatórias devem ser trazidas à tona e discutidas, tendo em vistas evitar que as mesmas continuem e se propaguem. Por meio da evidenciação de questões tidas como inerentes, e até então despercebidas, a abordagem intercultural preza especialmente pela justiça social.

Os processos especificados nessa abordagem sugerem além da inclusão social, uma busca pela justiça social. A perspectiva intercultural auxilia tanto para a superação do medo diante do outro quanto à de indiferente tolerância, ou seja, preza-se pela leitura

positiva da pluralidade social e cultural, em que tenha o reconhecimento da paridade de direitos relativo ao respeito pela diferença (MATOS, 2018, p. 38).

Assim, infere-se que a abordagem de multiculturalismo considerada pela teoria pós-crítica do currículo é, de fato, a intercultural, superando, em sua definição, os conceitos das duas outras abordagens. De acordo com Silva (2007, p. 90):

O multiculturalismo mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe. Além disso, o multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente.

A fim de se elaborar um currículo com perspectiva pós-crítica, deve-se buscar compreender e analisar as causas e consequências de atos e comportamentos naturalizados ou ignorados por visões mais tradicionais, tais como racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. A consideração na prática de tais preceitos é, no entanto, uma questão bastante complexa, uma vez que, a fim de abarcar grandes instituições e um contingente numeroso de discentes, uma abordagem individual, apesar de não ser impossível, muitas vezes se torna impraticável, dada a sua subjetividade e a grande quantidade de alunos. A visão dos mesmos como um grupo mais ou menos homogêneo, ou com poucas distinções em seus atributos é algo que de fato pode acontecer. Diversos são os questionamentos que surgem a partir daí. Segundo Arroyo (2006):

Os educandos nunca foram esquecidos nas propostas curriculares: a questão é com que tipo de olhar eles foram e são vistos. Podemos ir além: com que olhar foram e são vistos os educandos nas suas diversas identidades e diferenças? Será que ainda continuamos discursando sobre a diversidade, mas agindo, planejando, organizando o currículo como se os alunos fossem um bloco homogêneo e um corpo abstrato?

Ao trabalhar o conteúdo de forma acrítica, o professor, segundo os autores críticos, se torna um propagador da lógica de pensamento dominante, em geral associada com os preceitos capitalistas e a mercantilização do processo educacional. Já os pós críticos colocam que não basta apenas estimular o questionamento, mas seria necessário também aproximá-lo da realidade dos discentes. Pinheiro (2009, p. 17) afirma que “os educadores ao transmitirem esses saberes prontos, sem contextualizar com a realidade social dos alunos, tornam-se transmissores dos ideais opressores, dos interesses da classe dominante”, de modo que, a fim de transcender o modo de educação vigente, tido como inadequado, diversos pensadores críticos e pós-críticos defendem “o diálogo entre educador e educando, uma educação problematizadora em que os homens se educam em comunhão com o objetivo de libertar-se e assim proporcionar uma transformação social” (PINHEIRO, 2009, p. 17).

Deve se considerar, nesse ponto, o processo de formação do professor. Ainda de acordo com Pinheiro (2009, p. 24):

Formar um professor crítico é tarefa difícil, porque a teoria curricular crítica e pós-crítica são difíceis de serem trabalhadas por existir resistência a elas. Isso significa que é muito mais fácil aceitar a condição de submissão e o professor continuar desenvolvendo uma prática alienante a que tornar seus alunos críticos, pois para isso também precisa ser crítico.

Não se deve deixar de lado que propostas curriculares tradicionais ainda são atrativas pela questão de objetividade, fazendo com que muitos de fato acabem reproduzindo o sistema em questão, ainda que inconscientemente. Uma visão crítica ou pós-crítica do currículo implicaria também em reestruturação de bases práticas, o que nem sempre acontece. Em tal caso, ainda que o discurso seja voltado para questões de igualdade, multiculturalismo e questionamentos conscientes do status quo, o desenvolvimento disso no ambiente de sala de aula seria pequeno ou nulo. Diversas questões corroboram para isso, sendo a dificuldade de se adaptar às diferentes realidades e perspectivas entre os discentes uma delas, e possivelmente entre as mais recorrentes.

Existem autores, ainda, que defendem que a Teoria pós-crítica deve tomar bases e referenciais da Teoria crítica a fim de contemplar de melhor forma a realidade. Os elementos em comum entre ambas, sobretudo no que diz respeito à forma com que elas enxergam a realidade, as relações de poder e a questão da manutenção do status quo, devem servir como estruturas para fundamentar uma visão mais clara dos problemas sociais envolvidos nas práticas e políticas curriculares. Segundo Silva (2007, p. 147), a teoria pós-crítica do currículo “deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder”.

Corroborando com tal perspectiva, Ribeiro (2016, p. 312) ainda acrescenta que, a fim de trazer perspectivas mais condizentes com a realidade, é necessário de fato que se trabalhe considerando a fronteira entre ambas, valendo-se de seus contrastes e particularidades sem, no entanto, anular a uma ou outra.

Onde então reside a fronteira entre críticos e pós-críticos? Problematicar tais correntes críticas e pós-críticas é se permitir misturá-las, e enxergar suas ênfases distintas, mais do que suas potenciais rupturas. Trata-se de colocá-las em disputa, como é o campo curricular, mas não no sentido de uma que mata a outra, mas sim no sentido de atuar na fronteira entre ambas, na tênue demarcação (provisória e contingencial) que as difere.

Dessa forma, a Teoria pós-crítica traz uma série de elementos pouco contemplados anteriormente, porém sem deixar de lado os preceitos iniciados pelos teóricos críticos. Tal questão não apenas remete ao processo contínuo de criação de conhecimento e informação, mas também à constante necessidade de se estar reavaliando os elementos envolvidos na elaboração de um currículo. Pinheiro (2009, p. 18) afirma, categoricamente, que “o currículo, a partir da teoria pós-crítica, deve ser visto como um complemento, como uma forma de aprofundamento e ampliação às teorias críticas”.

1.2 A Internacionalização do Currículo

Antes de se abordar qualquer posicionamento ou postulado específico sobre o currículo posto em prática e a forma com que ele influenciará de fato a formação do corpo diplomático brasileiro, é importante considerar uma tendência que tem aumentado consideravelmente nas últimas décadas: o processo de internacionalização do currículo.

A definição do processo de internacionalização do currículo é bastante nebulosa, e os estudiosos da área não possuem um consenso sobre a melhor das conceituações. Sobre isso, Hall (2017, p. 1) coloca que:

This is due to its use as an umbrella term for varying activities and ideas. As the activities and ideas have matured over the years, their differences have become more and more apparent. Consequently, the term is now used for different purposes and benefits dependant on which stakeholder is using the term¹.

Apesar disso, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) define que um currículo internacionalizado é um currículo “*with an international orientation in content, aimed at preparing students for performing (professionally/socially) in an international and multicultural context and designed for domestic students as well as foreign students*”² (OCDE, 1996, p. 4).

Destarte, deve se esclarecer que o currículo não é algo estático, que permanece imutável ao longo dos anos, e as teorias que o analisam também não o são. Ainda que os elementos das

¹ Isso se deve ao seu uso como um termo genérico para atividades e ideias variadas. À medida que as atividades e ideias amadurecem ao longo dos anos, suas diferenças se tornam cada vez mais aparentes. Consequentemente, o termo agora é usado para diferentes propósitos e benefícios, dependendo de qual parte interessada está usando o termo (tradução nossa).

² com uma orientação internacional em conteúdo, visando preparar os alunos para atuar (profissionalmente / socialmente) em um contexto internacional e multicultural e projetado para estudantes nacionais e estrangeiros (tradução nossa).

principais correntes teóricas que versam sobre o currículo sejam, em diversos aspectos, concorrentes entre si, e de fato pouco compatíveis, o movimento de internacionalização do currículo mostra, em termos práticos, que essa compatibilização, ainda que se mostre difícil, não é, de forma alguma, impossível. Tal iniciativa traz diversos pontos complexos, como a quebra com padrões e tradições de conhecimento e a construção de uma linguagem compatível com as diversas realidades envolvidas, ou melhor, com uma realidade cada vez mais multifacetada. Segundo Moreira (2009, p. 368):

Criaram-se espaços transnacionais, em que acadêmicos de diferentes localidades buscam participar do reenquadramento e do descentramento de suas próprias tradições de conhecimento, assim como negociar a confiança recíproca indispensável para um trabalho coletivo. A internacionalização de um campo, tão afetado por culturas nacionais distintas, tem demandado novas linguagens e novos públicos que possam produzir novas narrativas.

Trata-se, portanto, de uma iniciativa voltada para o aperfeiçoamento do currículo considerando abordagens de diversas origens sobre o mesmo. Não é considerada uma teoria própria ou algo do tipo, de modo que perspectivas oriundas de teóricos tradicionais, críticos e pós-críticos são igualmente importantes para o processo como um todo.

Segundo Thiesen (2017, p. 997-998), o conceito de internacionalização do currículo remete à:

[...] compreensão frequentemente associada a de internacionalização das universidades. São muitos os trabalhos dedicados a esses objetos de estudo, os quais, em geral, se dedicam a discutir aspectos como concepções de internacionalização; importância acadêmica, política e econômica da internacionalização das universidades; relevância da internacionalização na/da pesquisa; demandas por mobilidade estudantil e de docentes; concepções e implicações da avaliação externa e de larga escala; demandas por resultados acadêmicos internacionais; benefícios em termos de perfil institucional e acadêmico, além de vários outros.

Deve-se salientar que a consideração de uma série de visões de mundo não é algo necessariamente benéfico. Existe a possibilidade de uma homogeneização de conhecimentos que atenda a lógica de determinados grupos, países, origens culturais ou até mesmo indivíduos, e que, no final das contas, deixe de lado a compatibilização ante às distintas realidades.

Ao mesmo tempo que se difundem os benefícios decorrentes da ampla mobilização de conhecimentos científicos de todos os tipos, esboçam-se com mais intensidade os riscos decorrentes das traduções e interpretações pasteurizadas de uma mídia globalizada, nas quais as imagens da realidade e as visões de mundo transmitidas são as que beneficiam os grupos sociais poderosos. Assim, diferentes saberes, formas de vida e visões de mundo encontram-se, atrimam-se, confrontam-se, subordinam-se, renovam-se. Se o processo pode causar homogeneização, invasão, destruição de manifestações culturais, pode, por outro lado, estimular uma apropriação crítica de ideias e teorias elaboradas pelo “outro” (MOREIRA, MACEDO, 2006, p.18-19).

Um ponto pertinente que deve ser considerado é o fato de que, ao longo do tempo, o conceito e propósito do processo de internacionalização do currículo mudaram, principalmente tendo em vista a adequação aos contextos nos quais tal procedimento era inserido ou comentado. Segundo Morosini (2018, p. 118), “nas primeiras definições mapeadas, a concepção de currículo internacionalizado está voltada à formação profissional, tanto na perspectiva profissional quanto na social”. Em outros termos, um currículo internacionalizado teria a ver com a formação do profissional ao qual ele se propõe a orientar de modo que ele seja capaz de atuar em diversos países ou, dependendo da área, com os relacionamentos entre estes. Fatores envolvendo o questionamento do status quo e afins eram deixados de lado. Trata-se, portanto, de uma concepção altamente voltada para os elementos objetivos do estabelecimento curricular, sendo bastante apoiada na visão da teoria tradicional do currículo. Ainda de acordo com Morosini (2018, p. 118), “tal concepção tem como base um modelo de universidade relacionado à formação de um indivíduo para o século XXI, com o predomínio de princípios para o mercado globalizado. É o denominado profissional flexível na sociedade do conhecimento”.

O enfoque em tal perspectiva sobre a internacionalização do currículo é considerado a ponto de a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), por meio de órgãos específicos, criar uma tipologia para os tipos distintos de currículos tidos como internacionalizados:

Currículo com conteúdo internacional, como por exemplo, relações internacionais, direito europeu; currículo com conteúdo tradicional/original fundamentado em uma perspectiva comparativa internacional, a exemplo da educação internacional comparada; currículo que prepara os estudantes para profissões internacionais, como a administração de negócios internacionais; currículo em língua ou linguística estrangeira que explicita questões de comunicação cross-cultural e oferece capacitação em habilidades interculturais; currículo com programas interdisciplinares, como estudos regionais e/ou por área, a exemplo dos europeus, escandinavos, estudos asiáticos; currículo orientado para a certificação internacional de qualificações profissionais; currículo direcionado para a dupla diplomação ou conjunta; currículo com módulos obrigatórios em instituições do exterior e por professores locais; e currículo com conteúdo direcionado para estudantes estrangeiros (MOROSINI, 2018, p. 118-119).

Apesar da existência de tipologias e classificações propostas, a ideia de um currículo internacionalizado perpassa por diversos elementos que podem não ser unanimemente aceitos pelos pesquisadores e teóricos da área. Clifford (2013), por exemplo, coloca que, para que um currículo tenha tal caráter, ele precisa estar orientado para uma perspectiva global, ou ainda, estimular práticas e interações entre culturas, ou ainda, que seja capaz de contribuir para o processo de internacionalização curricular em geral, em aspectos como o conteúdo, as

atividades e metodologia de ensino ou o sistema de avaliação parcial e final. Outros autores, como Nilsson (2000, p. 18), consideram que tal atributo está presente somente em “um currículo que oferece conhecimentos e habilidades internacionais e interculturais, com objetivo de preparar estudantes para a performance profissional, social e emocional em um contexto internacional e multicultural”.

Tal falta de consenso acaba por fazer com que haja diversas propostas de internacionalização curricular, orientadas pelos mais diferentes fins. Pode-se delimitar, no entanto, algumas tendências gerais, não eliminando a possibilidade de existirem vias e alternativas que se encontrem entre elas, bem como que sejam decorrentes da mistura delas, ainda que tenda mais ou menos para uma.

A implantação da IoC pode se transformar em educação focada exclusivamente no mercado ou pode voltar-se a uma aprendizagem intercultural, e/ou à construção de um cidadão global. Entre essas posturas variadas outras são encontradas e, mesmo essas, não se configuram como tipo ideal weberiano, ou seja, não são currículos de fundamentação epistemológica puros e a imbricação entre elas pode ocorrer. Os fundamentos dessas concepções podem refletir relações com uma educação disciplinar e/ou com uma educação mais ampla e interdisciplinar. Via de regra, os currículos giram em torno de disciplinas. Essas, com uma larga tradição secular, têm foco na profissionalização e são difíceis de serem alteradas. (MOROSINI, 2018, p. 119-120).

A criação de um currículo mais preocupado com a percepção inclusiva da realidade do outro, observando aspectos como etnia, raça, gênero e estrato econômico também pode estar incluso nas propostas de internacionalização curricular. Novamente, reforça-se a ideia de que a iniciativa de estímulo ao atributo internacionalizante pode (mas não necessariamente) perpassar por pontos abordados por qualquer uma das teorias do currículo anteriormente elencadas. Ainda de acordo com Morosini (2018, p. 24) “no processo de internacionalização do currículo, vem ocupando espaço uma concepção, de caráter mais amplo, que se afasta da formação para atendimento ao mercado globalizado e postula a construção de uma formação mais igualitária e solidária – a cidadania global”. De fato, a questão da cidadania global não apenas é uma proposta considerada por diversos autores, como também é respaldada pelas posturas da UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura). Um dos pontos apresentados nos *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável* é o de, até o ano de 2030:

[...] garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável. (UNESCO, 2015, p. 21).

Além disso, é importante mencionar que o sucesso de uma proposta curricular, seja ela pautada em resultados objetivos (seguindo a ideia da teoria tradicional do currículo) ou mais voltada para elementos subjetivos (que aludem mais às Teorias crítica e pós-crítica do Currículo), está diretamente ligado aos elementos externos e internos à instituição. Dessa forma, não se pode padronizar ou determinar previamente os objetivos institucionais para além do que pertence ao senso comum (um curso de enfermagem visa capacitar enfermeiros, não policiais, assim como uma disciplina de matemática financeira visa passar conhecimentos de tal área ao discente, e não sobre arte renascentista, por exemplo), já que as particularidades determinadas pela instituição podem sobrepujar, e em geral o fazem, tendências oriundas do ambiente externo, seja ele internacional ou não.

Deve-se ter em mente também que os currículos são, invariavelmente, compostos por matérias específicas, disciplinas voltadas para determinados fins que são objetivos, em geral secularmente voltadas para profissionalização e/ou aperfeiçoamento da função profissional do indivíduo, de modo que sua principal ligação com o mercado de trabalho está de fato nos campos disciplinares contemplados pelos currículos. Tendo isso em mente, Nilsson (2000, p. 21) propõe, para fins didáticos, que os currículos internacionalizados estejam sintetizados da seguinte maneira:

Objetivos cognitivos para incrementar competências internacionais nos estudantes (línguas estrangeiras, estudos regionais e por área, humanidades e conteúdo como direito e negócios internacionais).

Atitude-relacionada aos objetivos para o incremento de competências interculturais (mente aberta, compreensão e respeito por outras pessoas e suas culturas, valores e formas de viver; compreensão da natureza do racismo, etc.).

Habilidades cognitivas: proficiência em língua, habilidades de negócios internacionais, conhecimento da cultura e da história de outro país, etc.

Objetivos relacionados com competências interculturais dos estudantes. Mais difícil de especificar em termos de conteúdo e de avaliação, mas podem ser apontados: estudos de língua estrangeiras, e questões internacionais e de outros países.

A sistematização desses pontos é uma atividade necessária para o melhor atendimento da proposta em questão, no entanto isso não acaba com os diversos posicionamentos sobre o que realmente significa um currículo internacionalizado. Tais interpretações estão diretamente relacionadas com a visão de mundo do indivíduo ou grupo que a cunhou. Não obstante, é possível verificar até mesmo determinadas tendências sobre a conceituação de internacionalização de currículo e suas origens. Mais do que uma divisão cultural, há padrões observados que remetem à divisão entre países emergentes e desenvolvidos.

São posições em construção transversadas por tensões que refletem, em última análise, os paradigmas de entendimento da sociedade. Via de regra, os estudos em países desenvolvidos buscam um aprofundamento na IoC com formação e

competitividade em um mundo globalizado e os países emergentes, com um grande gap entre as classes sociais, batalham por implantar/consolidar um desenvolvimento curricular para esse mundo globalizado, além de princípios de atendimento a diversidade (MOROSINI, 2018, p. 127).

A partir de tal preceito, há a possibilidade de adoção de uma visão sobre a internacionalização que não fora concebida no território onde é praticada. Em outras palavras, uma “importação” do conceito base de internacionalização curricular. No caso brasileiro utiliza-se notadamente, de acordo com Thiesen (2017, p. 1007), modelos mais voltados para a visão de realidade dos países desenvolvidos, ou seja, as que trazem aspectos mais relacionados à economia e adequação às exigências profissionais, capacitivas e produtivas internacionais:

No Brasil, as ações envolvendo internacionalização da educação e dos currículos são mobilizadas em distintos contextos com evidente destaque aos processos e projetos que contemplam a educação superior pública e privada. Conceitualmente, tanto os organismos oficiais quanto os coletivos acadêmicos adotam as definições que circulam em contextos globais, notadamente as produzidas na Europa e nos Estados Unidos – concepções que buscam integrar as dimensões acadêmicas com as econômicas, geralmente apresentadas positivamente em tonalidades de inovação e modernização.

É válido frisar que, ao apresentarem tipologias e classificações sobre isso, organismos como a OCDE reforçam uma prática que muitas das vezes se mostrara inadequada. Além de exigir uma série de adaptações e estar baseada em um contexto que não necessariamente condiz com o do país que a adotou, “importar” um aspecto conceitual basilar como a internacionalização de currículo é danoso, já que acaba por determinar como o Estado irá atuar e quais áreas serão o foco da formação tida como internacionalizada. Muitas das vezes isso somente contribui para um posicionamento generalista sobre a realidade. Fora isso, se tal visão não for atendida por aspectos financeiros ou de outra natureza, pode-se correr o risco da insistência (e consequente dispêndio desnecessário de recursos limitados) em modelos de práticas e políticas que não surtirão o efeito desejado.

Além da falta de clareza sobre os meios para incorporar uma orientação internacional ao conteúdo curricular, essas organizações ignoram o fato de que muitos sistemas educacionais nacionais não estão bem preparados para avançar nesse caminho. Assim, revela-se uma tendência à generalização, desconsiderando-se particularidades ou singularidades de cada sistema, denotando-se uma compreensão sofismável de facilidade do processo (THIESEN, 2017, p. 1007).

O assunto da internacionalização do currículo não está de fato esgotado. Deveras, as discussões iniciam-se no próprio conceito básico do que pode ser considerado um currículo internacionalizado. Tal problemática se agrava ainda mais ao ter em mente que, a fim de que o processo de internacionalização ocorra de forma satisfatória, faz-se necessário atentar não

apenas aos currículos e exigências estrangeiros, mas também aos postulados que os determinam, bem como à visão que os demais Estados têm sobre a internacionalização curricular.

Além disso, a perspectiva do que é de fato a função de um currículo e seus atributos, diferenciada pelas três correntes teóricas, ainda motiva diversas discussões sobre a forma e a função de tal processo de internacionalização. Nesse sentido, existem distinções e semelhanças nas visões que as teorias tradicional, crítica e pós-crítica suscitam, o que podem, a longo prazo, resultar em quadros distintos ao se traduzirem em políticas, práticas e determinações educacionais.

A possibilidade de diversas óticas sobre a internacionalização acaba abrindo tais precedentes. Retomando o conceito, segundo Leask (2009, p. 209) a materialização da internacionalização diz respeito basicamente “a incorporação de dimensões internacionais, interculturais e/ou globais no conteúdo do currículo, bem como os resultados de aprendizagem, atividades de avaliação, métodos de ensino e serviços de suporte de um programa ou estudo”.

1.2.1 A Internacionalização do Currículo na Perspectiva das Diferentes Teorias

Como colocado anteriormente, diversas perspectivas sobre a internacionalização podem ser elencadas, e eventualmente aplicadas. Apesar de a adequação do currículo ser considerada fundamental por muitos desde o nível mais básico do ensino, existem carreiras profissionais, como a do corpo diplomático, que devem, invariavelmente, passar por algum nível de contato ou experiência com o âmbito internacional ao longo de sua capacitação. Dependendo da teoria do currículo que for usada por base da construção, propostas curriculares diferentes poderão surgir, dando distintos enfoques aos elementos envolvidos.

Em algumas universidades, o enfoque da internacionalização do currículo está primariamente na mobilidade estudantil externa que por razões pragmáticas, envolve uma pequena porcentagem de estudantes. Em algumas universidades, o enfoque é dado ao ensino em inglês, mas raramente todos os programas e a conexão entre ensinar em inglês e a obtenção de resultados de aprendizagem internacional e intercultural não estão claros. Em outros casos, o foco da internacionalização do currículo poderá estar primariamente no conteúdo, através da inclusão de módulos internacionais opcionais especializados, e em outros na crescente diversidade estudantil dentro de sala de aula no campus, sem considerar como isso internacionalizará o aprendizado dos estudantes (LEASK, 2015).

Cabe, portanto, uma análise melhor sobre a internacionalização do currículo na perspectiva das diversas teorias anteriormente apresentadas, já que a influência prática nos

resultados alcançados pode variar consideravelmente, especialmente sob a forma de matérias, práticas educacionais e conhecimentos gerais e específicos imputados ao discente ao qual o currículo é submetido.

1.2.1.1 Internacionalização Segundo a Teoria Tradicional do Currículo

A teoria tradicional do currículo, voltada para a capacitação do profissional com conhecimentos que o possibilitem exercer um determinado conjunto de funções, dá um enfoque mais prático ao processo de internacionalização curricular. Posto que nessa perspectiva o currículo tem inclinações bastante objetivas e essencialmente práticas, quando elaborados à luz de tal teoria, eles tendem a concentrar os esforços de capacitação nas necessidades diretas dos profissionais formados.

Conhecimentos vistos como essenciais são determinados tendo por balizadoras as exigências e tendências a nível internacional, estas girando em torno da aquisição de conhecimentos que conferem, por si, novas habilidades ao discente (como o aprendizado de idiomas, linguagens de programação, métodos de análise de conjuntura internacional, etc.) e do aprofundamento de conhecimentos já existentes, mas que possuem maior relevância internacional na atual conjuntura (o aprendizado da história e economia de países proeminentes no sistema internacional, por exemplo).

De fato, o processo de internacionalização voltado para tal visão mais prática não é um processo recente, sendo um bom exemplo o ensino da língua inglesa como parte integrante do currículo de diversas instituições.

A língua inglesa como facilitadora do acesso a programas internacionais e à aquisição de conhecimento em nível mundial, eliminando barreiras puramente linguísticas; e o currículo, uma vez internacionalizado, possibilita aos estudantes fazerem a escolha do curso a partir de interesse próprio e não ditada pelas possibilidades locais (BELLI, HEEMANN e SEHNEM, 2016, p. 4).

Cabe aqui apontar que a qualidade de tal ensino não está sendo posta em análise, mas sim a incorporação de tal disciplina no currículo. Tal iniciativa demonstra a percepção da necessidade de internacionalização do mesmo, ainda que diversas instituições não ofereçam aulas de boa qualidade, realidade infelizmente observada em diversos casos no Brasil e no exterior.

O ponto central é que a concepção de uma internacionalização efetiva segundo a teoria tradicional do currículo deve seguir as mesmas linhas gerais da elaboração curricular defendida por tal pensamento. Dessa forma, quesitos objetivos, propostas quantificáveis e resultados mensuráveis costumam ser o foco de tais propostas curriculares, não sendo diferente em casos em que elas devem ser alteradas ou atualizadas.

O currículo deveria funcionar da mesma forma que uma empresa comercial ou industrial, ou seja, que fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendiam obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados (...) uma vez que a organização e o desenvolvimento do currículo deviam permitir a aprendizagem das habilidades necessárias para as diversas ocupações profissionais (FISCHER, WAIANDT e SILVA, 2007, p. 4).

Seguindo tais preceitos, a internacionalização tradicional tem um caráter mais voltado para a adaptação às lógicas de ensino e as melhores formas de transmissão de tal conhecimento. Enxergando as propostas curriculares essencialmente como instrumentos de capacitação, a habilitação do estudante deve ser realizada através da imputação das informações relevantes para sua atuação no meio internacional, e tais informações devem ser de natureza objetiva e claramente instrumentalizáveis, além de verificáveis através de testes e análises diretos. A realização de provas de conteúdo e possibilidade de simulação de situações envolvendo o âmbito internacional adquirem importância central, pois de acordo com tal lógica, elas são as principais formas de se atestar a eficiência do modelo, sobretudo se puderem ser representadas de forma não-subjetiva, como número de aprovados e índices de sucesso.

De acordo com Thiesen (2017, p. 1003), exemplos de propostas de internacionalização tradicionais podem incluir, mas não se limitar a:

Inclusão de novas disciplinas (em geral, língua estrangeira moderna) ou ampliação de suas cargas horárias; realização de intercâmbio estudantil; ampliação das cargas horárias das chamadas ciências duras (química, física, biologia, matemática); utilização de novas tecnologias educativas; acolhimento de estudantes estrangeiros; reforço curricular em conteúdos que atendem requerimentos internacionais; docência por professores com domínio de línguas estrangeiras; atividades extracurriculares ministradas em língua estrangeira etc.

Pode-se observar que os exemplos mencionados podem de fato ser verificados de maneira objetiva, seja por meio de provas de conteúdo, relatórios de atividades desenvolvidas ou questionários de desempenho aplicados a docentes e discentes.

1.2.1.2 Internacionalização Segundo a Teoria Crítica do Currículo

Ao adotar a perspectiva crítica sobre o currículo, a ideia de uma estrutura curricular neutra é deixada de lado, considerando-se a partir de agora, o currículo como um instrumento de poder. Dessa forma, abandona-se a ideia de que ele serve tão somente para capacitar indivíduos a certas funções, em favor da noção de que, ainda que esse seja um dos objetivos do currículo, ele também funciona para reproduzir estruturas previamente existentes, ou, quando direcionado a tal, desconstruir as mesmas. Dentre essas estruturas, a mais proeminente sendo o capitalismo e seus conceitos associados.

Tendo isso em mente, pode-se inferir que, enquanto perspectivas tradicionais sobre o currículo dão enfoque a elementos como aceitação, ajuste e adaptação, uma visão crítica do currículo está mais preocupada no desenvolvimento de mecanismos que capacitem o entendimento do papel do currículo em si, estimulando questionamentos, desconfiança e, em última instância, transformações sociais (SILVA, 2009).

Tal preocupação é bastante expoente em uma abordagem crítica do currículo ao se falar em internacionalização. Sendo o sujeito pertencente a uma comunidade, influenciando e sendo influenciado por ela, e podendo tomar posturas ativas, capazes de alterar a realidade, o interesse em expandir tal noção para o âmbito internacional se torna a principal meta em um currículo internacionalizado com viés crítico.

De acordo com Sacristán (2013, p. 25), uma estrutura curricular ideal deverá ser capaz de:

Consolidar no aluno princípios de racionalidade na percepção do mundo, em suas relações com os demais e em suas atuações. Torná-los conscientes da complexidade do mundo, de sua diversidade e da relatividade da própria cultura, sem renunciar à sua valorização também como “sua”, à valorização de cada grupo, cultura, país, estilo de vida, etc. Capacitá-los para a tomada democrática de decisões.

Tendo por norteador tal objetivo, o processo de internacionalização do currículo em uma visão crítica deve ser, portanto, um instrumento para não apenas capacitar os indivíduos profissionalmente, mas também para estimulá-lo em áreas menos objetivas e diretas, considerando a realidade como um todo, e preparando-o para uma desenvoltura aceitável em seus diversos aspectos.

De acordo com Lima e Maranhão (2011, p. 590):

Uma leitura crítica do currículo presente nas propostas de internacionalização do ensino superior pode colaborar no resgate do potencial emancipatório da educação e promover o multiculturalismo crítico. Isso é possível, uma vez que tal leitura

descortina as questões ideológicas e propõe formas de organização social mais igualitária.

Ao considerar as propostas curriculares de internacionalização tradicionais como meios de reprodução de lógicas capitalistas hegemônicas e pensamentos associados, a teoria crítica do currículo passa a sugerir mudanças que podem ir para além das matérias ministradas, visando alterar outras estruturas que se julgue servirem como mantenedoras do status quo.

Isso pode ser encontrado nos programas de internacionalização orientados pela padronização e não pela diversificação de experiências educacionais. Isto está impresso na arquitetura dos currícula, nos processos seletivos, na carga horária prevista, no sistema de equivalência adotado, nas metodologias exploradas, no idioma utilizado, nos estágios obrigatórios etc. (LIMA, MARANHÃO, 2011, p. 590).

Dentre outros fatores, é possível constatar a adaptação a tal lógica mediante a quantidade de rankings e critérios preestabelecidos para determinar o desempenho das instituições de ensino, bem como a aceitação ampla dos mesmos visando projeção da instituição. Diversos de tais parâmetros desconsideram aspectos menos objetivos, além de reproduzirem padrões de qualificação sem estimular o questionamento deles.

Ocorre, portanto, uma expansão em relação à definição tradicional. Aquele que o adota passa a considerar a possibilidade de novas formas de valoração e o desmonte de hierarquias seculares, em geral também associadas ao capitalismo. Não apenas há uma mudança nos eixos de conhecimento abordados, mas também no enfoque de tais abordagens. Nesse escopo, um currículo adequadamente internacionalizado:

Prioriza formar um indivíduo que, em um primeiro estágio, o da consciência, se apossa de outras culturas por meio do conhecimento de suas normas, valores e experiências e consegue aplicar na sua rotina. Em um segundo estágio, o da compreensão, afirma que o indivíduo analisa como a diversidade influencia a interação entre sujeitos e busque implementar comportamentos para os diferentes contextos. E, finalmente, em um terceiro nível, o da autonomia, que se fundamenta na identificação e na compreensão da diversidade cultural diversa e proponha uma interação respeitosa com essa cultura para possibilitar o enfrentamento de condições de incerteza e de desenvolvimento profissional (MOROSINI, 2018, p. 122).

As ciências e metodologias na proposta curricular procuram lidar com os aspectos internacionais não somente como negociações diretas entre entes passivos, mas como relações que não precisam se encaixar nos padrões vigentes, cabendo nesse ponto a aquisição de determinadas informações e práticas que possibilitem que o profissional aja também com tal possibilidade em mente. Esses conhecimentos são de fato “um conjunto de habilidades e características cognitivas, afetivas e comportamentais que suportam a interação eficaz e adequada em uma variedade de contextos culturais” (BENNETT, 2008, p. 98).

Em linhas gerais, pode-se entender que, mais do que um profissional apto a agir no meio internacional, um currículo internacionalizado sob a perspectiva crítica tem por meta formar um cidadão global, focado não apenas nos aspectos materiais e instrumentais, mas também na leitura da realidade subjetiva e na consciência de sua própria capacidade enquanto agente de mudanças na lógica estabelecida. De acordo com a definição de Clifford (2013, p. 15):

Cidadãos globais são pessoas que tem conhecimento do mundo e competências interculturais desenvolvidas, mas tem também um senso de responsabilidade social. Estas são as pessoas que se envolvem em questões globais, a nível local, nacional ou internacional, e entendem que o mundo é interdependente, que todas as ações que tomamos, todas as decisões que tomamos, afetam outras pessoas.

A fim de formar tais cidadãos, uma proposta de internacionalização do currículo orientada pela teoria crítica do currículo seria essencialmente voltada não somente para o conhecimento material das culturas e modos de pensar distintos, mas também para o reconhecimento da posição do indivíduo dentro de tal estrutura, e sua capacidade para alterá-la.

Entende-se, assim, que ela envolveria, para além de matérias específicas, estágios e a contratação de profissionais de ensino preparados, uma mudança das raízes metodológicas, dos requisitos para conclusão, do sistema de avaliações etc. Não cabe aqui alterar, necessariamente, a forma com que cada aula seria ministrada, mas de deixar claro ao discente que é necessário conhecer e experienciar uma postura crítica também dentro do sistema internacional.

1.2.1.3 Internacionalização Segundo a Teoria Pós-Crítica do Currículo

Em um primeiro momento, a proposta de um currículo orientado pela teoria pós-crítica parece semelhante à proposta da crítica. O fato de ambas adotarem uma postura não-conformista diante das estruturas de poder vigentes acaba remetendo a determinados cursos de ação parecidos. Cabe aqui, portanto, ressaltar o elemento de diferença entre as duas.

Tomando bases pós-estruturalistas, a teoria pós-crítica do currículo estende diversas noções introduzidas por sua precursora. Dentro desse aspecto, são expandidos os conceitos e análises sobre poder, superando a ênfase até então presente, focada mais na crítica à dominação econômica e à lógica orientada pelo capitalismo. Elementos como identidade são associados ao poder, dando espaço a análises sobre novas formas de dominação, focadas agora em aspectos como gênero, etnia, raça, dentre outros (DONATO, 2015).

Dessa forma, a teoria ainda suscita críticas à forma com que o conhecimento é construído, trazendo conceitos como significação e identidade, buscando desconstruir a legitimidade de dados que a teoria crítica antes não abordava. Segundo Silva (2007, p. 149), os teóricos pós-críticos do currículo:

Já não precisam da referência de um conhecimento verdadeiro baseado num suposto “real” para submeter à crítica do conhecimento socialmente construído pelo currículo. Todo conhecimento depende da significação e esta, por sua vez, depende de relações de poder. Não há conhecimento fora desses processos.

Não se trata, portanto, de falar sobre tolerância, respeito ou consideração quanto a outras culturas e pontos de vista sobre a realidade, mas estimular o entendimento do processo de relação e hierarquização entre determinadas culturas, práticas e conjuntos de valores, bem como as assimetrias e desigualdades estruturais que as geram (DONATO, 2015, p. 39999). A proposta de um multiculturalismo não hierarquizado, segundo a teoria pós-crítica do currículo, perpassa pela noção de que tais desigualdades não se limitam a elementos de natureza essencialmente material, como poder econômico, e o combate a elas também não deve se limitar.

O gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe. Além disso, o multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, como nas reivindicações educacionais progressistas anteriores. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente (SILVA, 2007, p. 90).

Ampliando o debate sobre como superar estruturas de poder vigentes, a teoria pós-crítica do currículo propõe uma preocupação com dimensões bastante amplas ao se elaborar um plano de internacionalização. Dessa forma, assim como a proposta crítica, há a necessidade de desconstrução de padrões existentes, ou ao menos da ideia de que tais padrões sejam absolutos e inquestionáveis. De fato, a multiculturalidade, ainda que não seja necessariamente expressa de forma direta, está presente no cotidiano de boa parte dos indivíduos, e é de se esperar que muitos pontos do sistema tido como “padrão” ignorem determinadas visões de mundo, ou pouco se desdobrem para atendê-las (ou sequer reconhecê-las). Sobre a multiculturalidade, considera-se que:

Ela de fato existe, está entre nós e representa, neste fim de século, uma condição de vida nas sociedades ocidentais contemporâneas. Podemos ignorar ou abordar essa realidade de diferentes modos, mas não podemos apagá-las: ela permanece, independentemente de nossas respostas e de nossas relações. Desse modo, (...) ela estará presente nos sistemas escolares, nas escolas, nas salas de aula, nas experiências da comunidade escolar, afetando inevitavelmente as ações e as interações de seus diferentes sujeitos (MOREIRA, 2001, p. 85).

Dessa forma, uma inserção satisfatória de recursos que possibilitem a superação das estruturas em questão deverá perpassar pela conscientização sobre quais aspectos políticos, econômicos e sociais levaram a fenômenos como xenofobia, racismo, sexismo e homofobia. Abordar tais lógicas muitas vezes significa ir contra perspectivas hegemônicas, processos de colonização e dominação, além de destacar a diversidade de pensamentos, visões de mundo e culturas.

A teoria pós-crítica junta-se ao multiculturalismo para entender os processos pelos quais os estudantes atravessam até tornar-se o que são. Deve ser entendido como parte importante nas relações de poder, pois é ele que impõe que diferenças raciais, étnicas e culturais e de gênero convivam conjuntamente com o espaço que antes era destinado a brancos, ricos, cristãos e héteros. Não podemos considerar/julgar que uma cultura seja superior ou inferior a outra (SILVA, SANTOS, 2020, p. 201).

Processos curriculares propriamente internacionalizados devem, portanto, permitir a desconstrução do pressuposto de que determinados nichos culturais são as referências legítimas com as quais todos os outros devem ser mensurados. Além disso, cabe a consciência das limitações da própria forma de o indivíduo enxergar a realidade, assumindo que nenhuma forma de conhecimento culturalmente produzido é ilegítima ou inferior a outra, ainda que algumas sejam menos ou mais aceitas.

Cabe ressaltar que esse último ponto é uma das principais fontes de críticas à teoria pós-crítica: posto que os conhecimentos não devem, em sua maioria, serem hierarquizados, a própria lógica de questionamento pode ser questionada, e tida como insuficiente ou totalmente inadequada. Foi o que a presente teoria fez, em seus moldes, com a teoria crítica. Nada impede, portanto, que seja formulada uma nova teoria que se diga capaz de superar a pós-crítica.

Sobre tal crítica, no entanto, Garcia (2011), acrescenta que:

Os significados são o que são porque foram socialmente assim definidos. Os campos de significação, portanto, são caracterizados por sua indeterminação e por sua conexão com o poder. Assim, tanto a noção de verdade é questionada como o motivo pelo qual algo é considerado verdadeiro. A questão não é, pois, saber se algo é verdadeiro, mas saber por que esse algo se tornou verdadeiro.

Não se trata, portanto, de uma determinação de verdade material, mas da admissão da possibilidade de múltiplas verdades, e de sua maleabilidade. Tal aspecto também se manifesta na elaboração curricular, que, afinal, deve ser encarada como um processo contínuo, sempre em construção, e que se utiliza da experiência prévia dos alunos como recurso para a produção de conhecimento. Nesse aspecto, um currículo pós-crítico é menos centrado em aspectos puramente técnicos, como o programa de matérias. O enfoque, ao invés, seria mais voltado para

manifestar uma experiência “na qual o que importa não é a forma e a substância, o sujeito ou o objeto, mas o que se passa entre os diferentes corpos que habitam um currículo” (GARCIA, 2011).

Dentro de tal perspectiva, portanto, a internacionalização do currículo deve ocorrer de forma mais natural que as demais propostas, uma vez que o multiculturalismo já está imbuído nas próprias diretrizes da teoria, sobretudo como norteador das ações necessárias para sua materialização. Além disso, considerar a experiência educacional como um processo de troca de informação, ao invés de tão somente transmissão, também implica no entendimento das diversas perspectivas e contribuições suscitadas pelas diversas culturas, tornando o multiculturalismo um atributo praticamente indispensável na elaboração de um currículo pós-crítico.

A perspectiva multicultural deve ser eixo do currículo escolar a fim de elaborar políticas curriculares de ação, que valorizem a diversidade sociocultural e proporcione relações interpessoais e sociais pautadas em uma educação crítica com princípios democráticos e éticos. O currículo é um campo de conflitos, que tem como objetivo fomentar o aprender/ensinar, o afetar e ser afetado e pensar a educação como um campo da coletividade (SILVA, SANTOS, 2020, p. 201).

Em suma, um currículo internacionalizado elaborado tendo por guia a teoria pós-crítica buscará considerar as experiências dos alunos individualmente, bem como proporcionar aos mesmos uma experiência capaz de conscientizá-los não apenas sobre a possibilidade de se alterar a realidade e superar modelos hierárquicos estabelecidos, mas também sobre as diferentes visões de realidade existentes, e que compõem o tecido social não apenas local, mas também o internacional.

A proposta, atingindo múltiplas dimensões, não se manifesta apenas na elaboração de matérias que abordem conteúdos específicos voltados para a conscientização de si, do sistema e do outro (apesar de tal item ser de grande importância). Práticas didáticas, discursos em sala de aula, posturas dos docentes e outros aspectos se tornam tão importantes quanto as disciplinas ministradas, bem como a própria noção de que o ambiente de sala de aula não implica apenas em um processo de transmissão de conhecimento, mas também de construção dele.

Dessa forma, uma proposta curricular internacionalizada pós-crítica passaria pela inclusão de disciplinas de enfoque cultural oriundas de diversas vertentes, não apenas focadas em certos Estados. Matérias que abordem o papel da mulher, do negro, do homossexual e de outros grupos excluídos (por vezes deliberadamente) das narrativas internacionais pertencentes ao mainstream também devem fazer parte do escopo ideal. O questionamento de conceitos

basilares na sociedade atual (capitalismo, preceitos religiosos, hierarquias sociais diversas) também deve ser considerado, senão diretamente estimulado.

Por fim, práticas como habilitação metodológica dos docentes para lidar com novas realidades e formas de ensino precisam ser incluídas em tal proposição, já que tanto o aluno quanto o professor deixam de ser vistos como somente receptores e emissores de informações, respectivamente. Ao invés disso, estes passam a ser enxergados como sujeitos ativos em uma construção mútua de conhecimento, que pode trabalhar de forma antissistêmica ou não, mas invariavelmente contribuirá para a criação de uma experiência educacional mais condizente com a realidade pretendida pelos teóricos pós-críticos do currículo.

2 TEORIA CONSTRUTIVISTA E A TRAJETÓRIA CURRICULAR DO CURSO DE FORMAÇÃO DE DIPLOMATAS

O trabalho com o currículo, seja ele associado à habilitação da carreira diplomática ou não, requer a mobilização de uma série de conceitos teóricos específicos que sejam capazes não apenas de abarcar os diferentes aspectos do estudo curricular de forma adequada, mas também de associar a análise estrutural em si com o conteúdo do currículo analisado. Young (2014) afirma a necessidade de estudos sobre o currículo que partam de óticas distintas das habitualmente adotadas por educadores, letrólogos e pedagogos, acentuando a importância de profissionais de outras áreas que sejam capazes de produzir conhecimento sobre o currículo praticado em seu âmbito em específico.

Tal posicionamento demonstra a visão do autor, de que o conhecimento deve ser permeado por aspectos internos capazes de traduzir a realidade descrita da melhor forma possível, mesclando o conhecimento de teoria com o saber adquirido da prática. A união entre os dois na construção de análises válidas pode ser considerada de importância análoga à da dualidade teoria/prática no processo pedagógico.

Admite-se, de modo mais ou menos consensual, que tanto a teoria como a prática são importantes no processo pedagógico, do mesmo modo que esse processo se dá na relação professor-aluno não sendo, pois, possível excluir um dos pólos da relação em benefício do outro. Dir-se-ia, pois, que teoria e prática, assim como professor e aluno são elementos indissociáveis do processo pedagógico (SAVIANI, 2007, p. 107).

Assim como teoria e prática são de fulcral importância ao longo do processo educacional (apesar de não haver consenso sobre qual é mais importante, ou se há de fato sentido em hierarquizá-las), o conhecimento advindo do estudo teórico sobre educação e o proveniente da prática e do estudo de uma área do conhecimento específica são dois fatores essenciais para a produção de análises que congreguem os dois âmbitos de forma mais condizente com a realidade, e por conseguinte, mais interessantes para produzir mudanças que afetem o campo prático.

Da mesma forma, entende-se que há a necessidade de, ao se produzir um estudo complexo sobre o currículo, determinar marcos e referenciais teóricos capazes de compatibilizar aspectos curriculares característicos dos estudos em educação com pontos mais direcionados à área específica que se pretende estudar. Isso significa, em termos diretos, encontrar conceitos comuns às duas áreas, sendo estes partes integrantes de estruturas teóricas que se compatibilizem mutuamente e possam gerar construtos teóricos que se sustentem incorrendo em um número baixo de ressalvas ou adaptações (idealmente, nenhuma).

Analisando as grandes áreas da Educação e das Relações Internacionais, e afunilando ambas aos objetos de estudo, respectivamente o estudo sobre o currículo e a formação do corpo diplomático, determina-se que um arcabouço teórico válido, que incorpora elementos comuns e pode ser, portanto, adequado para transitar entre os dois mundos, é o da perspectiva construtivista.

2.1 A Teoria Construtivista para Relações Internacionais e Educação

O conjunto de preceitos denominados como “teoria construtivista” ou “Construtivismo”, apesar de ter seus limites e preceitos teóricos relativamente bem definidos dentro das Relações Internacionais, pode evocar elementos diferentes em outras áreas do conhecimento, evidenciando outras vertentes e perspectivas, mais úteis para a análise do dito campo em específico, seja ele qual for.

Entretanto, existe a possibilidade de se criar paralelos entre os atributos da teoria construtivista para determinadas áreas. Em estudos de natureza fundamentalmente interdisciplinar, como no presente caso, realizar esse esforço de se buscar um espectro comum entre os preceitos teóricos de ambos os campos (no caso, Relações Internacionais e Educação), não apenas ajuda a esclarecer e definir melhor os marcos norteadores da análise, como também reforça a conexão entre eles e o objeto de estudo, seja pela ótica de uma das searas ou da outra.

Corroborando com tal ponto, Zanon e Pedrosa (2014, p. 137) afirmam que uma série de conceitos “têm sido apontados por estudiosos que, por vezes, se perdem em nomenclaturas, mas que trazem na essência a mesma ideologia. Portanto, mais importante do que definir ‘interdisciplinaridade’ é construir um pensar interdisciplinar, é ter uma atitude interdisciplinar”.

É de se esperar, no entanto, que as perspectivas dos profissionais estejam alinhadas às suas respectivas áreas de conhecimento, o que pode acabar por limitá-los na hora de se realizar esforços que demandam fontes múltiplas não necessariamente familiares a ele. Daí a necessidade de se manifestar de forma clara esforços para a compreensão e desenvolvimento de raciocínios válidos em âmbito interdisciplinar. Segundo Severino (2007, p. 33):

Quando se discute a questão do conhecimento pedagógico, ocorre forte tendência em se colocar o problema de um ponto de vista puramente epistemológico, com desdobramento no curricular. Mas entendo que é preciso colocá-lo sob o ponto de vista da prática efetiva, concreta, histórica. [...] a função do conhecimento é substantivamente intencionalizar a prática; ele é a única ferramenta de que dispomos para tanto.

A fim de sanar tal possível problemática, os próximos subtópicos focam na definição da teoria construtivista para as Relações Internacionais e para a área da Educação, respectivamente, buscando salientar, ao fim, os paralelos entre ambos os pontos de vista e de análise.

2.1.1 A Teoria Construtivista nas Relações Internacionais

Com o esmorecimento e eventual fim da Guerra Fria, diversos postulados estabelecidos por teorias clássicas nas Relações Internacionais foram postos em xeque. O Realismo e o Liberalismo, protagonistas de grande parte das discussões em tal área do conhecimento até então, tiveram dificuldades não apenas em antecipar, mas também em analisar de forma satisfatória o término do conflito e a organização do Sistema Internacional posterior.

Tal conjuntura abriu espaço para novas perspectivas, que se valiam de pontos inéditos ou pouco explorados nas Relações Internacionais, para explicar a realidade da época. Diversos dos quais tornaram-se correntes teóricas consideradas válidas e suficientemente fortes para estimular novos estudos aplicáveis a outros eventos e cenários, produzindo resultados igualmente válidos e relevantes.

Constructivism's arrival in IR is often associated with the end of the Cold War, an event that the traditional theories such as realism and liberalism failed to account for. This failure can be linked to some of their core tenets, such as the conviction that states are self-interested actors who compete for power and the unequal power distribution among states which defines the balance of power between them³ (THEYS, 2018, p. 1).

O foco das teorias até então majoritariamente consideradas era, essencialmente, na figura do Estado, bem como outras estruturas diretamente associadas a ele. Tal posicionamento, apesar de pertinente e bastante adequado até então, deixa de lado fatores como a agência de indivíduos sobre o sistema. É nesse ponto que a teoria construtivista surge, como uma nova via de pensamento que leva em consideração a ação do sujeito não apenas como receptor passivo, mas também como um agente causador de mudanças.

³ A chegada do construtivismo às RIs é frequentemente associada ao fim da Guerra Fria, um evento que as teorias tradicionais como o realismo e o liberalismo falharam em explicar. Essa falha pode estar ligada a alguns de seus princípios fundamentais, como a convicção de que os Estados são atores egoístas que competem pelo poder e a distribuição desigual de poder entre os Estados, o que define o equilíbrio de poder entre eles (tradução nossa).

Tal noção é manifestada na lógica de que o mundo, seus aspectos e todos os significados conferidos a ele são socialmente construídos. A natureza do conhecimento em si, desde seus aspectos ontológicos e epistemológicos, apesar de buscar traduzir uma realidade objetiva, é pautado em percepções e construções coletivas a respeito de fatos, e nada impede que tais visões possam ser discordantes ou mesmo antagônicas.

We may have some a priori notion that state actors and systemic structures are "mutually constitutive," but this tells us little in the absence of an understanding of how the mechanics of dyadic, triadic, and n-actor interaction shape and are in turn shaped by "stocks of knowledge" that collectively constitute identities and interests and, more broadly, constitute the structures of international life. Particularly important in this respect is the role of practice in shaping attitudes toward the "givenness" of these structures. How and why do actors reify social structures, and under what conditions do they denaturalize such reifications?⁴ (WENDT, 1992, p. 424).

Isso não significa, de forma alguma, dizer que o Estado enquanto organização sistematizada e com características determinadas perdesse sua importância ou centralidade no Sistema Internacional, mas tão somente aponta a necessidade de se considerar o sujeito e sua ingerência sobre o sistema como agentes também importantes para a dilapidação da realidade como a conhecemos, tanto a nível local como a nível internacional.

Sendo a realidade socialmente construída, entende-se que a percepção sobre o fato e o conhecimento construído ao redor dele são capazes de afetar expectativas, ideias e consequentemente, as ações dos Estados. Um exemplo dado por Wendt (1995) ilustra tal informação: para os Estados Unidos, uma arma nuclear em poder da Coreia do Norte suscita maiores preocupações do que dezenas de armas nucleares britânicas. Tal percepção não está calcada na realidade material verificada (a quantidade de armamentos de cada Estado), mas sim na estrutura ideacional envolvida (os papéis e significados atribuídos aos Estados em relação aos EUA e ao Sistema Internacional em geral).

Tal exemplo não apenas ilustra o preceito da teoria em questão, mas também coloca que a intersubjetividade tem potencial para ser um fator de peso. Mesmo em conjunturas delicadas, como a de segurança, existe a necessidade de observar o contexto social. Sem a constatação de significados associados à realidade, os armamentos nucleares em si não possuem um peso significativo, ou ao menos, tais significados podem mudar consideravelmente seu peso.

⁴ Podemos ter alguma noção à priori de que os atores estatais e as estruturas sistêmicas são "mutuamente constitutivos", mas isso nos diz pouco na ausência de uma compreensão de como a mecânica das interações diádicas, triádicas e n-atores moldam e, por sua vez, são moldadas por "estoques de conhecimento" que constituem coletivamente identidades e interesses e, mais amplamente, constituem as estruturas da vida internacional. Particularmente importante a esse respeito é o papel da prática na formação de atitudes em relação ao "caráter dado" dessas estruturas. Como e por que os atores reificam as estruturas sociais e em que condições eles desnaturalizam essas reificações? (tradução nossa).

Isso também demonstra que tal teoria inclui e instrumentaliza o efeito de crenças e ideias no estudo das políticas. Infere-se, dessa forma, que a realidade está sempre em construção, de modo que significados não são imutáveis, podendo mudar com o tempo e com a percepção dos atores envolvidos. Consequentemente, as ações orientadas por tais significados também mudarão de acordo.

A premissa construtivista afirma que agente e estrutura se determinam mutuamente, influenciando um ao outro conforme a realidade se desvela. Nessa perspectiva, a capacidade de ações direcionadas define o agente, e a estrutura é composta pelos elementos tangíveis e intangíveis que compõem o cenário analisado.

*Constructivists argue that agency and structure are mutually constituted, which implies that structures influence agency and that agency influences structures. Agency can be understood as the ability of someone to act, whereas structure refers to the international system that consists of material and ideational elements*⁵ (THEYS, 2018, p. 1).

Voltando ao exemplo dado por Wendt, isso significa que a relação entre EUA e Coreia do Norte representa a estrutura intersubjetiva presente entre os dois Estados, e ambos possuem a agência para mudar essa estrutura dos mais diversos modos, podendo inclusive, dado tempo e vontade suficientes de ambas as partes, transitar até o oposto do espectro em que atualmente se encontra. Ainda de acordo com Wendt (1992, p. 106):

*Specifically, in an international system where states possess substantial collective identity, it is unlikely that they will feel their security depends on balancing each other's military power. As Stephen Walt argues, states balance against threats not power, and as long as states are confident that others identify with their security they will not see each other as military threats. Admittedly such confidence is hard to come by, but it is possible. It seems doubtful that Canada is much worried these days about American threats to its security, or Britain about French threats*⁶.

Dessa forma, ao invés de buscarem balancear o poder, Estados que atingiram tal nível de identificação, essencialmente assumindo determinado papel como parte de um todo, são propensos a manter sua estabilidade através do cumprimento das normas e regimes na resolução

⁵ Os construtivistas argumentam que agência e estrutura são constituídas mutuamente, o que implica que as estruturas influenciam a agência e que a agência influencia as estruturas. Agência pode ser entendida como a capacidade de alguém agir, enquanto estrutura se refere ao sistema internacional que consiste em elementos materiais e ideacionais (tradução nossa).

⁶ Especificamente, em um sistema internacional em que os Estados possuem identidade coletiva substancial, é improvável que sintam que sua segurança depende do equilíbrio do poder militar uns dos outros. Como Stephen Walt argumenta, os estados se equilibram contra ameaças, não pelo poder, e enquanto os estados estiverem confiantes de que outros se identificam com sua segurança, eles não se verão como ameaças militares. É certo que essa confiança é difícil de conseguir, mas é possível. Parece duvidoso que o Canadá esteja muito preocupado atualmente com as ameaças americanas à sua segurança, ou a Grã-Bretanha com as ameaças francesas (tradução nossa).

de suas disputas, e na prática de segurança coletiva ao lidar com ameaças consideradas externas ao todo do qual se reconhece como parte, em uma espécie de bandwagoning de acordo com o princípio do “um por todos e todos por um”, segundo o próprio Wendt (1992).

Tal teoria coloca que “o modo pelo qual o mundo material forma a, e é formado pela, ação e interação humana depende de interpretações normativas e epistêmicas dinâmicas do mundo material” (ADLER, 1999, p. 205). Valendo-se do supracitado, é possível considerar que não apenas as instituições que compõem a sociedade são formadas por informações de entendimento e aceitação comum, até que sejam consideradas sólidas e inevitáveis, como também que tais “verdades” justificam formas de agir, fundamentam lógicas de percepção e assim influenciam o comportamento dos indivíduos e como estes devem responder a determinados acontecimentos, e ainda se estes são percebidos ou não como “dignos de resposta”.

Mesmo as estruturas mais sólidas concebidas foram, em algum momento, fruto de entendimentos coletivos sobre sua forma e funcionamento ideais em dada situação. O raciocínio humano condiciona diretamente a forma com que os indivíduos apreendem e dão significado aos elementos constituintes da realidade, e tal raciocínio é moldado pelo conhecimento, vivência e experiência de tais sujeitos. Esses mecanismos cognitivos podem eventualmente conformar um entendimento coletivo, que acabará por conferir razões a comportamentos, justificativas a atos e costumes, e indicações a cursos de ação, sobretudo quanto ao uso de poder (ADLER, 1999).

Cabe aqui ressaltar que tal teoria não é instrumentalizada no sentido de negar o egoísmo, no sentido realista, dos Estados contemporâneos, nem tampouco que a lógica a respeito de fatores como anarquia e interesses deve ser eliminada por completo, mas sim que os efeitos da anarquia em questão, bem como as estruturas materiais associadas dependem diretamente da vontade e dos objetivos dos Estados. Em outros termos, os interesses nacionais envolvidos. A respeito de tal ressalva, Wendt (1999, p. 109) ainda adiciona: *“I am not juxtaposing interest as a rival explanation to power, nor claiming that interests cause power to have certain effects. I am saying that power only explains what it explains insofar as it is given meaning by interest. The argument is constitutive, not causal”*⁷.

O mundo real é, sim, constituído por elementos materiais. No entanto, os significados por trás deles assumem papel central na forma com que tais fatores serão organizados, utilizados

⁷ Não estou juxtapondo os interesses como uma explicação rival ao poder, nem afirmando que os interesses fazem com que o poder tenha certos efeitos. Estou dizendo que o poder só explica o que explica na medida em que recebe significado pelos juros. O argumento é constitutivo, não causal (tradução nossa).

e valorados. Valendo-se de exemplos nas Relações Internacionais, Jackson e Sorensen (2007, p. 165) colocam que:

The international system of security and defence, for example, consists of territories, populations, weapons and other physical assets. But it is the ideas and understandings according to which those assets are conceived, organized and used – e.g. in alliances, armed forces, etc. – that is most important. The physical element is there, but it is secondary to the intellectual element which infuses it with meaning, plans it, organizes it and guides it. The thought that is involved in international security is more important, far more important, than the physical assets that are involved because those assets have no meaning without the intellectual component: they are mere things in themselves⁸.

Dito isso, é possível considerar não apenas como importantes os significados em si, mas fulcrais para a construção da realidade como ela é conhecida, em todos os seus aspectos e facetas. Um dos elementos pertencentes à tal realidade são os interesses nacionais. De fato, o conceito pode ser fundamentalmente diferente de acordo com as distintas vertentes teóricas das Relações Internacionais, porém é válido o estabelecimento de uma definição básica, ao menos para servir de referência para futuras considerações. Dessa forma, é possível considerar-se que:

The term signifies the basic guideline of all actions that a state under takes in its external policy. At the same time, contrary to its frequent use, it is not a very clearly defined concept. It would rather express the aspirations, which, need to be operationalized, in order for them to be applicable. Taking into consideration the valences attributed to it by political forces, according to their interests⁹ (METEA, 2020, p. 75).

Trata-se, assim, do termo de orientação da política externa do Estado, que apesar de ser submetido a diversas interpretações e alterações ao longo do tempo, define os objetivos pretendidos com tal área da política nacional, resguardando-se o fato de se tratar mais de um direcionamento do que de um conjunto sistematizado de itens objetivamente deliberados e decididos.

Tendo o posicionamento teórico construtivista em mente, é de se esperar que os interesses nacionais sejam, em certa medida, permeados pelas visões construídas da realidade,

⁸ O sistema internacional de segurança e defesa, por exemplo, consiste em territórios, populações, armas e outros ativos físicos. Mas são as ideias e entendimentos segundo os quais esses ativos são concebidos, organizados e usados- por exemplo, em alianças, forças armadas, etc. – que são o mais importante. O elemento físico está aí, mas é secundário ao elemento intelectual que o infunde de sentido, o planeja, o organiza e o orienta. O pensamento que está envolvido na segurança internacional é mais importante, muito mais importante, do que os ativos físicos que estão envolvidos, porque esses ativos não têm significado sem o componente intelectual: eles são meras coisas em si mesmas (tradução nossa).

⁹ O termo representa a orientação básica de todas as ações que um Estado realiza em sua política externa. Ao mesmo tempo, apesar do seu uso frequente, não é um conceito claramente definido. Seria antes expressar as aspirações, que precisam ser operacionalizadas para serem aplicáveis, tendo em consideração as valências que lhe são atribuídas pelas forças políticas, de acordo com os seus interesses (tradução nossa).

uma vez que as estruturas intersubjetivas entre os Estados influenciarão no comportamento dos mesmos, tanto uns para com os outros quanto em relação às próprias metas e necessidades.

State interests are defined in the context of internationally held norms and understandings about what is good and appropriate. That normative context influences the behavior of decisionmakers and of mass publics who may choose and constrain those decisionmakers. The normative context also changes over time, and as internationally held norms and values change, they create coordinated shifts in state interests and behavior across the system. (...) states' redefinitions of interest are often not the result of external threats or demands by domestic groups. Rather, they are shaped by internationally shared norms and values that structure and give meaning to international political life¹⁰ (FINNEMORE, 1996, p. 2-3).

Conquanto alguns interesses sejam articulados de forma universal, figurando na agenda de qualquer Estado, ou ao menos da maioria, entende-se que boa parte deles seja formada à luz da intersubjetividade contextual anteriormente colocada. Dessa forma, pontos como sobrevivência, integridade física, etc. são independentes de identidades sociais (posicionamentos na estrutura intersubjetiva) específicas. Entretanto, muitos deles dependem de construções de autoidentidade e papel social dentro do grupo. O contexto da Guerra Fria, por exemplo, pode ser observado em tal perspectiva: diversos Estados moldaram seu posicionamento e eventuais interesses ao “lado” que estavam apoiando, bem como ao seu papel no grupo em questão. De fato, o fim de tal sistema também representou instabilidades na autoconcepção dos EUA, que com o colapso do “rival”, se viu na necessidade de rever seus interesses nacionais (JEPPERSON; KATZENSTEIN; WENDT, 1996).

Weldes (1996) reafirma tal ponto, colocando que os interesses nacionais, sobretudo em face a ameaças, são essencialmente questões de interpretação, já derivadas da percepção da ameaça, que em si também pode ser um conceito submetido à interpretação (salvo em casos de ameaça direta e expressa). O conteúdo dos interesses nacionais é produto de um contexto internacional interpretado por oficiais do Estado, responsáveis pelo desempenho de funções específicas, podendo ser democraticamente eleitos, submetidos a processos técnicos de seleção ou mesmo por indicação. Surge assim uma imagem construída a partir da percepção conjunta e de significados compartilhados sobre como o mundo, o Estado e seu lugar nele são identificados.

¹⁰ Os interesses do Estado são definidos no contexto de normas e entendimentos internacionalmente mantidos sobre o que é bom e apropriado. Esse contexto normativo influencia o comportamento dos tomadores de decisão e dos públicos de massa que podem escolher e restringir esses tomadores de decisão. O contexto normativo também muda com o tempo e, à medida que as normas e valores adotados internacionalmente mudam, eles criam mudanças coordenadas nos interesses e no comportamento do Estado em todo o sistema. (...) as redefinições de interesse dos estados muitas vezes não são o resultado de ameaças externas ou demandas de grupos domésticos. Em vez disso, são moldados por normas e valores compartilhados internacionalmente que estruturam e dão sentido à vida política internacional (tradução nossa).

Segundo Metea (2020, p. 78), *“the concept of national interest is the expression of a broad vision, which also includes an internal dimension, not only the international one, in terms of the place that a state occupies on the world stage, among other international actors”*¹¹. Tal constatação inclui não somente o aspecto da intersubjetividade entre os Estados como influência determinante nos interesses nacionais, mas também a dimensão interna ao Estado, ou seja, os posicionamentos dos *policymakers* a partir de conjecturas formadas com a conjuntura interna.

Percebe-se, com isso, a importância da análise considerando ambas as dimensões: o campo externo, que se configura em um influenciador não necessariamente dependente de posições internas, e o interno, que é essencialmente composto por tais posições. Acontecimentos de impacto nacional, porém sem o transbordamento para o âmbito internacional também podem figurar nas questões internas, não necessariamente tendo sua origem em questões políticas. Deve-se ressaltar, porém, que tanto os fatos essencialmente políticos quanto os que não o são (ao menos em sua origem, como acontecimentos envolvendo o clima, acidentes e atentados), poderão eventualmente produzir correspondências na dimensão aqui estudada.

2.1.2 A Teoria Construtivista na Educação

É importante observar, voltando-se para além dos limites da área das Relações Internacionais, que também há a teoria construtivista na Educação. Contando com uma origem e um arcabouço de autores igualmente robusto, porém distinto, tal vertente teórica apresenta diversos pontos em comum com a teoria das Relações Internacionais, muitos dos quais deverão ser mobilizados na presente análise. Faz-se necessário, portanto, estabelecer um entendimento básico a respeito da teoria em si e seus principais aspectos.

Tendo sua origem no século XX, atribuída ao educador e filósofo suíço Jean Piaget (1896-1980), a teoria construtivista em Educação parte da reavaliação de postulados tidos como verdadeiros até então, sobretudo a respeito da natureza do conhecimento em si. Para Piaget (2007, p.1), o conhecimento:

Não pode ser concebido como algo predeterminado nem nas estruturas internas do sujeito, porquanto estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nas

¹¹ O conceito de interesse nacional é a expressão de uma visão ampla, que também inclui a dimensão interna, não apenas a internacional, em termos do lugar que um Estado ocupa no cenário mundial, entre outros atores internacionais (tradução nossa).

características preexistentes do objeto, uma vez que elas só são conhecidas graças à mediação necessária dessas estruturas, e que essas, ao enquadrá-las, enriquecem-nas.

Através de experimentos sociais e observações de indivíduos, o autor percebe que a construção e significação do mundo ao seu redor não são realizadas valendo-se apenas de propriedades advindas somente do objeto observado, nem tampouco de características do sujeito observador de forma isolada.

Percebe-se, assim, que a proposta construtivista não é necessariamente uma ideia circunscrita à área da Educação ou às Relações Internacionais, mas pertencente à gênese do conhecimento em si. Faz-se possível, dessa forma, compatibilizar sua aplicação em diferentes âmbitos ou em matérias que envolvem diversos deles. De maneira geral, pode-se considerar que:

Construtivismo significa isto: a idéia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do Indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento (BECKER, 2009, p. 2).

A natureza do conhecimento é, portanto, caracterizada pela constante evolução e aprimoramento, que se dará invariavelmente através da interação humana com o meio e seus elementos constituintes, inclusive outros indivíduos. Indo mais adiante em tal prospecção, entende-se que essa construção, por sua natureza amorfa e dinâmica, não se dá de maneira sistematizada, como se fosse organizada em “fases”. Ao invés disso, reestrutura-se o sistema em múltiplas áreas para acomodar as novas percepções sobre a realidade, aludindo novamente ao aspecto integrado do conhecimento. Segundo diversos autores, mesmo a possibilidade de incorporação de equívocos de interpretações anteriores também deve servir como contribuição para o alcance do saber adequado.

Na teoria de Piaget, o conhecimento objetivo aparece como uma aquisição, e não como um dado inicial. O caminho em direção a este conhecimento objetivo não é linear: não nos aproximamos dele passo a passo, juntando peças de conhecimento umas sobre as outras, mas sim através de grandes reestruturações globais, algumas das quais são “errôneas” (no que se refere ao ponto final), porém “construtivas” (na medida em que permitem aceder a ele). Esta noção de erros construtivos é essencial (FERREIRO, TEBEROSKY, 1985, p. 30).

Cabe ressaltar aqui que tal posicionamento não se limita a área da Educação ou da Pedagogia, mas, por se tratar de constatações a respeito da própria natureza do conhecimento em geral, pode ser aplicado a diversas áreas. A ideia de se analisar pela ótica educacional reflete tão somente um dos âmbitos em que tal perspectiva é considerada. De fato, diversos autores

dentro da própria Pedagogia, tendem a considerá-la como uma área essencialmente fronteiriça, estando em constante diálogo com diversas outras áreas do conhecimento, e trabalhando dentro dos contrastes e convergências identificáveis e instrumentalizáveis nessa relação.

Sendo assim, está em constante tensão entre as demais formas de conhecimento e a especificidade de seus saberes. Sobretudo, um dos desafios da pedagogia consiste em transformar o fazer pedagógico, como experiência prática puramente espontânea, em agir pedagógico, que deve ser constantemente confrontado com as teorias pedagógicas de maneira reflexiva, distanciando-se da teoria como instrumento para a prática (NIEMANN, BRANDOLI, 2012, p. 4).

Percebe-se assim, que a ideia de uma vertente de atributo construtivista na grande área da Educação, e mais especificamente dentro das práticas pedagógicas, evoca não apenas a ideia de construção intersubjetiva de significados, mas também reforça, pela natureza da própria área do conhecimento a que se aplica, o aspecto multidisciplinar necessário para a construção adequada dos mesmos.

Ainda segundo os autores, uma análise construtivista pode ser considerada na forma que um aluno estabelece relações entre objetos e significados, moldando assim sua perspectiva da realidade e, eventualmente, a forma com que age sobre a mesma. Dessa forma, o estudante:

A partir de sua ação, vai estabelecendo as propriedades dos objetos e construindo as características do mundo. Noções como proporção, quantidade, causalidade, volume e outras, surgem da própria interação da criança com o meio em que vive. Vão sendo formados esquemas que lhe permitem agir sobre a realidade de um modo muito mais complexo do que podia fazer com seus reflexos iniciais, e sua conduta vai enriquecendo-se constantemente. Assim, constrói um mundo de objetos e de pessoas onde começa a ser capaz de fazer antecipações sobre o que irá acontecer (NIEMANN, BRANDOLI, 2012, p. 7).

Tal processo, se observado de forma mais detalhada, incorre em dois momentos distintos, de acordo o próprio Piaget, os movimentos de incorporação das coisas externas e de acomodação às coisas internas. Valendo-se, dessa maneira, das palavras do epistemólogo supracitado:

As relações entre o sujeito e o seu meio consistem numa interação radical, de modo tal que a consciência não começa pelo conhecimento dos objetos nem pelo da atividade do sujeito, mas por um estado indiferenciado; e é desse estado que derivam dois movimentos complementares, um de incorporação das coisas ao sujeito, o outro de acomodação às próprias coisas (PIAGET, 1970, p. 386).

Esses dois movimentos, se analisados de forma separada, reforçam a premissa de construção contínua do conhecimento, acomodando inclusive à ideia de se adequar as falhas e adaptar toda a rede de significados de uma vez, em oposição ao conceito de adição puramente sistemática e organizada por cima de definições já determinadas. Ao remover o caráter de inquestionabilidade das definições de realidade, torna-se possível sua revisão e a eventual

mudança de comportamento, quando apropriada. Dessa forma, é possível considerar, ilustrando ambos os processos (que também podem ser nomeados “assimilação” e “acomodação”), que:

Assimilation was commonly used as a label for learning new ideas that could be unproblematically adopted within existing ways of thinking, whilst accommodation was used to describe the learning of new ideas that required a shift in previous thinking – a restructuring of existing conceptual structures. Consider for example a student who knew about a number of common metals (perhaps iron, copper, aluminium) and believed that all metals are magnetic. From a scientific perspective only a few metals are magnetic (that is, ferromagnetic). This student could assimilate learning that cobalt is a metal, and is magnetic, with the existing idea that metals are magnetic. However, learning that tungsten is a metal which is not magnetic would need to be accommodated by modifying the existing belief that all metals are magnetic¹²(TABER, 2009, p. 6).

Vale ressaltar que os termos em questão não estão imunes à crítica, porém são consideravelmente aceitos nos estudos na área. Reforçando tal ponto, ao se falar sobre a construção do conhecimento, na perspectiva construtivista da educação, deve-se considerar que:

Constructivism's central idea is that human learning is constructed, that learners build new knowledge upon the foundation of previous learning. This view of learning sharply contrasts with one in which learning is the passive transmission of information from one individual to another, a view in which reception, not construction, is key. Two important notions orbit around the simple idea of constructed knowledge. The first is that learners construct new understandings using what they already know. There is no tabula rasa on which new knowledge is etched (...) The second notion is that learning is active rather than passive. Learners confront their understanding in light of what they encounter in the new learning situation. If what learners encounter is inconsistent with their current understanding, their understanding can change to accommodate new experience¹³ (BADA, 2015, p. 67).

Com tais considerações, além do exemplo supracitado, torna-se viável estabelecer os pontos em que o Construtivismo aplicado na Educação se mescla com o entendimento da teoria

¹² A assimilação era comumente usada como um rótulo para aprender novas ideias que poderiam ser adotadas sem problemas nas formas de pensamento existentes, enquanto a acomodação era usada para descrever a aprendizagem de novas ideias que exigiam uma mudança no pensamento anterior - uma reestruturação das estruturas conceituais existentes. Considere, por exemplo, um aluno que conhecia vários metais comuns (talvez ferro, cobre, alumínio) e acreditava que todos os metais são magnéticos. De uma perspectiva científica, apenas alguns metais são magnéticos (ou seja, ferromagnéticos). Este aluno pôde assimilar o aprendizado de que o cobalto é um metal e é magnético com a ideia existente de que os metais são magnéticos. No entanto, aprender que o tungstênio é um metal que não é magnético precisaria ser acomodado, modificando a crença existente de que todos os metais são magnéticos (tradução nossa).

¹³ A ideia central do construtivismo é que a aprendizagem humana é construída, que os alunos constroem novos conhecimentos sobre a base da aprendizagem anterior. Essa visão de aprendizagem contrasta nitidamente com aquela em que a aprendizagem é a transmissão passiva de informações de um indivíduo para outro, uma visão em que a recepção, não a construção, é a chave. Duas noções importantes orbitam em torno da ideia simples de conhecimento construído. A primeira é que os alunos constroem novos entendimentos usando o que já sabem. Não há tabula rasa na qual o novo conhecimento seja gravado (...) A segunda noção é que a aprendizagem é ativa e não passiva. Os aprendizes confrontam sua compreensão à luz do que encontram na nova situação de aprendizagem. Se o que os alunos encontram é inconsistente com sua compreensão atual, sua compreensão pode mudar para acomodar novas experiências (tradução nossa).

dentro das Relações Internacionais. Ao observar a construção da percepção de realidade a partir do indivíduo, fator fulcral do Construtivismo na Educação, é possível constatar semelhanças com a perspectiva dentro das RIs, sobretudo no que tange à constituição da imagem do Estado a partir da sua inserção no contexto internacional e quanto aos demais atores (não somente outros Estados).

Da mesma forma que a construção do mundo do indivíduo se dá a partir da interação com o outro, o que eventualmente afeta suas aspirações, seu curso de ação e o estabelecimento de significados concernentes aos demais sujeitos à sua volta, no Sistema Internacional a relação entre os Estados molda as percepções de um ator estatal para com os demais, influenciando (nota-se aí o paralelo com os elementos supracitados) seus interesses nacionais, suas políticas e outras ações em prol de tais interesses e a imagem intersubjetiva que é construída quanto aos atores que podem representar possíveis fatores facilitadores à sua trajetória ou não, seja ela focada em aspirações específicas ou tão somente em sua sobrevivência.

Analizando analogamente às Relações Internacionais, os dois movimentos em que se constitui a apreensão e significação da realidade, a saber, a assimilação das coisas externas ao sujeito e a acomodação ao conteúdo interno ao mesmo, é possível inferir correspondências importantes.

O primeiro movimento, a nível do sujeito, considera essencialmente a entrada de informações através dos sentidos, uma apreensão da realidade de forma mais objetiva e direta. Ao transportar tal preceito para o nível internacional, pode-se considerar que há uma correspondência com a análise do ambiente externo, por meio dos representantes oficiais do Estado e outros indivíduos, a fim de se produzir uma imagem clara do Sistema Internacional. Dentre tais representantes, inclui-se o corpo diplomático, lembrando que estes, idealmente, não deverão tomar atitudes incisivas sem absoluta necessidade. Segundo Neumann (2005, p. 90) ser um diplomata é, basicamente, *“to incorporate a mediating function in such a degree that you do not spring to action unless it is deemed to be necessary by those on behalf of which you mediate”*¹⁴.

O segundo movimento, por sua vez, diz respeito à adequação dos preceitos internos ao sujeito para abarcarem as novas perspectivas que foram apreendidas com a experiência do momento anterior. Aqui, cabe assumir que alterações serão feitas a outras áreas baseadas nos novos conhecimentos em questão. Inclusive há, nesse processo, a possibilidade de mudança de opinião. Se observado à luz da atmosfera das RIs, é possível determinar paralelos com o

¹⁴ Incorporar uma função de mediação de tal forma que você não entre em ação, a menos que seja considerado necessário por aqueles em nome dos quais você media (tradução nossa).

momento em que, uma vez obtidas as informações, os interesses nacionais e políticas correspondentes são elaborados e implantados. Nessa fase, os líderes governamentais e outros *policymakers* recebem maior destaque.

- Determination of policy options is another stage of foreign policy decision making. A state must determine what policy options are available to meet the goal or goals in the political environment.
- Another stage is formal decision making option. Foreign policy decisions are usually made by the executive branch of government such as head of the state, head of the government, cabinet or minister.
- After determination of best policy option a formal decision has been made and then the policy must be implemented. Generally, foreign policy is implemented by the Ministry of Foreign Affairs or State department, departments of trade, defense and aid¹⁵ (AHMED, 2020, p. 789).

Nesse ponto, infere-se que o processo de implementação de políticas, assim como o de alterações significativas nos objetivos da política externa em si, são itens que ilustram mudanças internas, essencialmente representando a alteração dos preceitos determinantes da realidade a partir do conteúdo percebido anteriormente.

Cabe aqui retomar a ressalva de que os preceitos construtivistas dentro da educação nem sempre se enquadram com perfeição em outros âmbitos do conhecimento. Apesar disso, existe bastante espaço para sua aplicabilidade e compatibilização. Nas palavras de Taber (2019, p. 29-30):

It is unrealistic to expect that the science education research community can ever offer direct research-informed specific pedagogy to cover all curriculum topics, educational levels, and cultural contexts where science teachers will be attempting to guide learners from their disparate, and sometimes entrenched, starting points towards canonical curriculum representations of science topics. However, there remains considerable scope for the research programme to make further progress in understanding how to effectively teach science in the light of various contingencies, and so to offer models of instruction to fit different types of science teaching context that can inform classroom practitioners in their own professional case-by-case enquiry into how to best teach science to their particular classes¹⁶.

¹⁵ - A determinação das opções de política é outra etapa da tomada de decisão de política externa. Um Estado deve determinar quais opções de política estão disponíveis para cumprir a meta ou metas no ambiente político.
 - Outra etapa é a opção formal de tomada de decisão. As decisões de política externa são geralmente feitas pelo ramo executivo do governo, como chefe de estado, chefe de governo, gabinete ou ministro.
 - Após a determinação da melhor opção de política, uma decisão formal é feita e a política deve ser implementada. Em geral, a política externa é implementada pelo Ministério das Relações Exteriores ou departamento de Estado, departamentos de comércio, defesa e ajuda (tradução nossa).

¹⁶ Não é realista esperar que a comunidade de pesquisa em educação em ciências possa oferecer uma pedagogia específica com base em pesquisas diretas para cobrir todos os tópicos do currículo, níveis educacionais e contextos culturais onde os professores de ciências tentarão orientar os alunos de seus discentes e, às vezes, arraigados, pontos iniciais de representações curriculares canônicas de tópicos de ciências. No entanto, permanece um espaço considerável para o programa de pesquisa fazer mais progresso na compreensão de como ensinar ciências de forma eficaz à luz de várias contingências e, assim, oferecer modelos de instrução para se adequar a diferentes tipos de contexto de ensino, que podem guiar os praticantes em sala de aula em suas

Não se trata, portanto, de espelhar com perfeição os atributos de ambas as teorias, mas identificar pontos em comum que viabilizem uma análise interdisciplinar válida e com profundidade científica, bem como que seja possível de ser aplicada satisfatoriamente no objeto de estudo.

2.2 A Formação dos Interesses Nacionais e o Profissional de Diplomacia

A noção de interesse nacional, apesar de amplamente utilizada nos mais diversos nichos e discussões, frequentemente é alvo de questionamentos a respeito de sua natureza e elementos definidores, constituintes e determinantes. Para fins didáticos, no entanto, é possível fazer a seguinte consideração (NUECHTERLEIN, 1976, p. 247):

There is no accepted definition of national interest among scholars, and it seems appropriate here to suggest one which hopefully will stand up to the scrutiny of others. In its simplest form, the national interest is the perceived needs and desires of one sovereign state in relation to other sovereign states comprising the external environment¹⁷.

Tal definição pode ainda ser expandida, pontuando-se que os interesses nacionais ainda podem envolver atores além de Estados soberanos, apesar de que a defesa de tais interesses, em âmbito internacional, normalmente afeta direta ou indiretamente outros Estados, já que o espaço de atuação considerado não permite completo isolamento entre os países. De fato, a própria escolha de não se envolver com determinados Estados ou pautas em nome da defesa dos próprios interesses já é uma decisão que impacta os demais. Em suma, ainda que nem todos os atores sejam Estados nacionais, não se pode considerar a atuação de maneira isolada do sistema.

Apesar de existirem pontos comuns que compõem a cartilha de interesses de todos ou a maioria dos Estados (defesa territorial, sustentabilidade econômica, etc.), é importante ter em mente que a determinação dos interesses nacionais perpassa pelo crivo da percepção dos *policymakers*, fazendo com que a substância seja essencialmente diferente, ainda que o assunto em geral possa coincidir com os de outras nações. Ainda segundo Nuechterlein (1976, p. 247):

próprias investigações profissionais em cada caso sobre a melhor forma de ensinar ciências em suas aulas em particular (tradução nossa).

¹⁷ Não existe uma definição aceita de interesse nacional entre os estudiosos, e parece apropriado aqui sugerir uma que esperançosamente resista ao escrutínio de outros. Em sua forma mais simples, o interesse nacional são as necessidades e desejos percebidos de um Estado soberano em relação a outros Estados soberanos que compõem o ambiente externo (tradução nossa).

We are talking about the perception of state needs, which suggests that decisions about what is in the national interest are the result of a political process in which a country's leaders may hold different views on what that interest is, but ultimately come to a conclusion about the importance of a specific issue¹⁸.

A percepção de determinados grupos ou indivíduos sobre o que realmente compõe os interesses nacionais acaba se tornando um fator central para sua elaboração de forma objetiva, quando apropriado. É válido considerar que, conquanto alguns interesses de fato correspondam aos anseios da maior parte da população nacional, como a defesa da soberania, há discordâncias em outros, como a expansão de determinada ideologia por meio da política internacional realizada. Entretanto, quando as lideranças nacionais percebem tais pontos como importantes, eles podem acabar figurando entre os interesses nacionais principais a serem alcançados, ainda que não reflitam democraticamente a visão dos cidadãos do Estado em questão (KRASNER, 2009).

Ainda assim, os interesses nacionais acabam figurando hierarquicamente entre os principais objetivos a serem buscados, para além de objetivos de grupos, indivíduos e, muitas das vezes, de governos. Sobre o estabelecimento dessa hierarquia de interesses, nas palavras de Metea (2020, p. 79):

In the hierarchy of interests, whether individual, local or group, national interests come first. In other words, for any servant of the state, a simple citizen or a public person, in any conditions, place and time, the national interest must prevail over all other interests. At the same time, precisely because of its importance, this concept, in all its dimensions, must be constantly reconsidered and reinterpreted, according to the contemporary reality¹⁹.

Percebe-se, então, não apenas a máxima de que os interesses nacionais devem, idealmente, sobrepujar dimensões consideradas menos abrangentes, mas também se abre a prerrogativa de que eles não são (e nem podem ser) imutáveis. Pelo contrário, considerando a centralidade dos interesses nacionais, e dado que eles precisam estar minimamente em consonância com expectativas internas e conjunturas externas mutáveis, é de se esperar que eles possam se alterar ao longo do tempo, assim como as estratégias para sua defesa. Insere-se aí também a possibilidade de interpretações diferentes a respeito do curso de ação ideal mediante

¹⁸ Estamos falando sobre a percepção das necessidades do Estado, o que sugere que as decisões sobre o que é do interesse nacional são o resultado de um processo político no qual os líderes de um país podem ter visões diferentes sobre o que é esse interesse, mas no final chegam a uma conclusão sobre a importância de uma questão em específico (tradução nossa).

¹⁹ Na hierarquia de interesses, sejam individuais, locais ou grupais, os interesses nacionais vêm em primeiro lugar. Ou seja, para qualquer servidor do Estado, simples cidadão ou pessoa pública, em quaisquer condições, lugar e tempo, o interesse nacional deve prevalecer sobre todos os demais interesses. Ao mesmo tempo, precisamente pela sua importância, este conceito, em todas as suas dimensões, deve ser constantemente repensado e reinterpretado, de acordo com a realidade contemporânea (tradução nossa).

tais mudanças. Dentro de tal espectro, surge a discussão a respeito da preparação dos profissionais que lidarão diretamente com a defesa dos interesses nacionais. Trata-se, essencialmente, dos agentes da diplomacia nacional.

Em geral, os *policymakers* e líderes de Estado não vão presencialmente lidar com questões diplomáticas, salvo quando tal representatividade é necessária ou bastante significativa. Além disso, existem diversas frentes nas quais os interesses do Estado para com os demais atores são promulgados e defendidos. Faz-se necessário, portanto, a presença de agentes específicos para tal função, que reúnam uma série de competências e talentos, além de conhecimentos objetivos, que os permitam desempenhar as atividades necessárias com maestria, bem como carregar o peso da representatividade de um Estado inteiro enquanto ente individual. De acordo com Jönsson (2018, p. 21):

From Antiquity to the Middle Ages, diplomats represented sovereign rulers in the sense that they were perceived to embody their sovereigns when they presented themselves at foreign courts. While such a view is alien to modern thought, today's principle of diplomatic immunity has deep roots in notions of personal representation. Early envoys were inviolable for the reason that they were to be treated "as though the sovereign himself were there." Today, the status of diplomatic representatives, standing for someone or something other, is understood as symbolic representation. The diplomat is then a representative in the same sense that a flag represents a nation²⁰.

As responsabilidades e atribuições de tal competência não são corriqueiras ou comuns. A partir do momento em que há um elo de representação de um governo ou povo, entende-se que o indivíduo deve agir como a manifestação física do sujeito, dos ideais ou do grupo que se propõe a representar. Essa relação principal-agente, amplamente aplicada, faz com que a atuação e capacitação ideais de um diplomata sejam objeto de diversas discussões, buscando sobretudo maximizar sua eficiência.

Vale lembrar que podem ocorrer assimetrias em tal relação, sobretudo no que diz respeito à atuação do agente, o que eventualmente pode implicar na busca por interesses não alinhados com o principal. A respeito da relação principal-agente, ainda segundo Jönsson (2018, p. 21):

Principal-agent relations arise whenever one party (principal) delegates certain tasks to another party (agent). Diplomats and elected politicians are obvious examples of

²⁰ Da Antiguidade à Idade Média, os diplomatas representavam governantes no sentido de que eram vistos como personificando seus soberanos quando se apresentavam em tribunais estrangeiros. Embora tal visão seja estranha ao pensamento moderno, o princípio atual da imunidade diplomática tem raízes profundas nas noções de representação pessoal. Os primeiros enviados eram invioláveis porque deviam ser tratados "como se o próprio soberano estivesse lá". Hoje, o status de representante diplomático, representando alguém ou algo, é entendido como representação simbólica. O diplomata é, portanto, um representante no mesmo sentido que uma bandeira representa uma nação (tradução nossa).

*agents, who have been entrusted with certain tasks from their principals (governments/voters). Due to conflicting preferences and information asymmetry, agents may pursue other interests than those of the principal*²¹.

Dentro de tal discussão, ainda cabe atentar para outros fatores que podem afetar consideravelmente a forma de atuação do corpo diplomático, como por exemplo a natureza do regime de governo que ele representa. Estados democráticos modernos acabam, invariavelmente, oferecendo maior liberdade para o agente diplomático atuar no meio composto por agentes de diversas naturezas e moldado por eles. Há aí, portanto, um caráter de flexibilidade, mas guiado pelas determinações, conquanto vagas, do governo representado. Por outro lado, um diplomata que age em nome de um sistema autoritário acaba tendo menos espaço de manobra para iniciativas que destoem das determinações da liderança do governo, seja ela uma cúpula de *policymakers* ou de um indivíduo específico que centralize o poder, como um ditador ou rei (JÖNSSON, 2018). Usando os termos anteriormente propostos, o primeiro caso trata de uma situação em que o agente é colocado no final de uma relação com múltiplos principais, tendo certa liberdade para determinar prioridades e cursos de ação, em contraste com o segundo caso, em que o agente é colocado em uma relação com apenas um principal, ainda que este estabeleça uma agenda variada. Em tal caso, o mandato do diplomata se torna muito mais restritivo.

A ideia de um indivíduo capaz de defender tais objetivos e representar uma entidade maior que a si próprio, além de suscitar discussões em torno da otimização da função e os termos norteadores da relação principal-agente ideal, também evoca questionamentos sobre a melhor maneira de capacitação do diplomata. De fato, ainda que o conceito de interesse nacional receba a centralidade na função diplomática, é importante levar em conta que o agente não lida somente com a defesa cega e desmedida dos mesmos. Há a necessidade de compatibilizar sua função principal com os constrangimentos de atuar em um âmbito permeado por atores com objetivos igualmente proeminentes.

*Diplomatic services around the world—including our own—do more than represent and serve national interests. They also serve a larger international purpose, that of knitting the multi-state system together, through a web of relationships and common parlance, practices and values that facilitate relations and negotiations among contending nation-states. As such, diplomats and diplomacy help order a messy—often dangerous—international arena*²² (KINNEY, 2001).

²¹ As relações principal-agente surgem sempre que uma parte (principal) delega certas tarefas a outra parte (agente). Diplomatas e políticos eleitos são exemplos óbvios de agentes aos quais foram confiadas certas tarefas por seus dirigentes (governos / eleitores). Devido a preferências conflitantes e assimetria de informação, os agentes podem perseguir outros interesses que não os do principal (tradução nossa).

²² Os serviços diplomáticos em todo o mundo - incluindo os nossos - fazem mais do que representar e servir aos interesses nacionais. Eles também servem a um propósito internacional mais amplo, o de unir o sistema

É importante ressaltar, em consonância com o supracitado, que a construção do ambiente diplomático depende em grande parte da interação entre os agentes que lidam diretamente com os assuntos discutidos, ou seja, os diplomatas em si. Valendo-se das palavras de Stein (2007, p. 259):

Although the work of a diplomat evolves around all layers of the society where he is accredited, there is also a strong interaction with his foreign colleagues—particularly those of the host country—with whom he basically shares a common agenda. These similarities also apply to the ethical and behavioural principles that are generally respected by the 'diplomatic community', even in spite of the social or cultural differences that may exist between these professionals²³.

A noção de abarcar diversas agendas com uma visão de construção de realidade em conjunto e não somente de adaptação, resulta em um cenário que, além de ser extremamente complexo por si só, ainda pode sofrer profundas mudanças em um espaço de tempo relativamente curto. Requer-se, portanto, a habilitação e o treinamento de profissionais de excelência para lidar com esse âmbito.

O processo de formação do indivíduo em voga acaba requerendo muito mais do que simplesmente conhecimentos objetivos. Ele deve, idealmente, perpassar também por fatores como socialização, maximização de talentos específicos, habilidades de persuasão, etc. Basicamente trata-se de um repertório inteiro de ferramentas de diversas naturezas que favorecem o desempenho ideal do diplomata. Além disso, é necessário considerar que a realidade em que o agente em questão atua está em constante mudança, de modo que o conjunto de talentos ideal pode, em pouco tempo, se alterar totalmente mediante novas exigências do Sistema Internacional.

De fato, são diversos os fatores que influenciam a performance de um profissional de diplomacia, e em um sistema já complexo e cada vez mais impactado por fatores externos, é de se esperar que dificuldades para as instituições capacitadoras eventualmente surjam. Entende-se que:

All Foreign Ministries face the challenge of adapting their organizations, structures, and practices to the changing requirements of a rapidly evolving global community.

multiestado, por meio de uma rede de relações e linguagem, práticas e valores comuns que facilitam as relações e negociações entre os Estados-nação em conflito. Como tal, diplomatas e diplomacia ajudam a ordenar uma bagunçada – e muitas vezes perigosa - arena internacional (tradução nossa).

²³ Embora o trabalho de um diplomata envolva todas as camadas da sociedade onde ele é credenciado, há também uma forte interação com seus colegas estrangeiros - especialmente os do país anfitrião - com os quais ele basicamente compartilha uma agenda comum. Essas semelhanças também se aplicam aos princípios éticos e comportamentais que geralmente são respeitados pela "comunidade diplomática", mesmo apesar das diferenças sociais ou culturais que possam existir entre esses profissionais (tradução nossa).

Economic development changes the relations of power between states. Non-state actors grow in number and influence, edging governments to the sidelines in much of international finance and commerce. Multilateral institutions proliferate. New transnational issues are added to the traditional diplomatic load. The growing sophistication and ubiquity of the Internet transform what it is possible to know, and when. Advances in communications technology make possible closer relations between center and post, drawing posts more firmly into the central policy process²⁴ (HEMERY, 2007, p. 281).

O processo de treinamento do diplomata pode encabeçar ou ficar para trás ao longo de tal caminho. A presença de uma instituição específica para a capacitação do agente em questão é algo positivo no sentido de atribuir a profissionais especializados a análise da função ideal do ministério, do indivíduo e de como ele deve estar equipado para melhor desempenhá-la, bem como a percepção da forma com que o Sistema Internacional atinge a formação do profissional, e como esta deverá se alterar. Ter uma instituição majoritariamente desvinculada às percepções políticas dá a oportunidade para que tal processo seja extremamente técnico, em teoria produzindo profissionais habilitados a atuar em múltiplos contextos defendendo os interesses do Estado, porém sem vieses governamentais desnecessários.

Por outro lado, há a possibilidade de isolamento institucional excessivo e as problemáticas que incorrerão com tal fato, sobretudo o risco de se tornar uma instituição puramente tradicionalista, incapaz de acompanhar propriamente as mudanças na realidade global. Ainda segundo Hemery (2007, p. 281-282):

Equally, however, diplomatic academies can be conservative institutions, staffed by those nearing retirement, better at preserving tradition than at responding to new challenges. Separated from the policy coalface, trainers can become dangerously isolated. A continual dialogue between the trainers and the practitioners is needed to ensure that the training offered remains at the cutting edge²⁵.

A instituição que se propõe a realizar tal tarefa deve abarcar diversos aspectos e executar funções que resultem em um agente apropriado para a defesa dos interesses nacionais em um

²⁴ Todos os Ministérios das Relações Exteriores enfrentam o desafio de adaptar suas organizações, estruturas e práticas aos dinâmicos requisitos de uma comunidade global em rápida evolução. O desenvolvimento econômico muda as relações de poder entre os Estados. Atores não-estatais crescem em número e influência, deixando os governos à margem em grande parte das finanças e do comércio internacional. As instituições multilaterais se proliferam. Novas questões transnacionais são adicionadas à carga diplomática tradicional. A crescente sofisticação e onipresença da Internet transformam o que é possível saber e quando. Os avanços na tecnologia de comunicação possibilitam relações mais estreitas entre o centro e a periferia, atraindo a periferia de maneira mais firme para o processo político central (tradução nossa).

²⁵ Igualmente, no entanto, as academias diplomáticas podem ser instituições conservadoras, compostas por pessoas que se aproximam da aposentadoria, melhores para preservar a tradição do que para responder a novos desafios. Separados da fachada política, os treinadores podem ficar perigosamente isolados. É necessário um diálogo contínuo entre os treinadores e os praticantes para garantir que o treinamento oferecido permaneça na vanguarda (tradução nossa).

ambiente extremamente complexo, além de naturalmente dinâmico e mutável. De acordo com Stein (2007), tal instituição deve, idealmente, apresentar as seguintes características:

- Demonstrar transparência e exigência alta ao longo do processo de seleção, desde o momento em que o candidato se habilita a prestá-lo;
- Evitar copiar cursos que podem ser ministrados em outras instituições com outras finalidades, como universidades e institutos de estudos internacionais, porém manter ao mesmo tempo proximidade acadêmica com tais instituições, sejam elas de caráter público ou privado;
- Adotar um currículo moderno e flexível, disposto a incluir ou remover elementos formadores de acordo com as necessidades conjunturais, mas sempre estimulando inovação e criatividade;
- Focar-se nos assuntos integrantes da agenda internacional de seu Estado, porém sem perder de vista os diversos temas da agenda internacional dos demais, nem tampouco dos assuntos que constituem no presente ou podem vir a constituir as discussões em pauta no Sistema Internacional como um todo;
- Oferecer treinamento diplomático não somente para os novos profissionais nem apenas ao longo do curso de capacitação inicial, mas também aos profissionais que necessitem de atualizações ou reforços em temas pontuais ou de maneira geral (infere-se aí a possibilidade de cursos ad hoc a indivíduos específicos, sobretudo os que ocupam posições altas na hierarquia interna ou assumam funções estratégicas ou com maior destaque no cenário diplomático);
- Estar aberta para interação com pessoal que não pertence aos quadros de funcionários ou alunos, seja do setor público ou privado, bem como com os setores da própria instituição que não são de fato do ofício diplomático;
- Organizar encontros bilaterais e multilaterais com outras instituições que desempenham função de formação de agentes diplomáticos, bem como iniciativas e projetos em conjunto;
- Oferecer cursos de treinamento para diplomatas estrangeiros, sobretudo aqueles que lidarão diretamente com assuntos que dizem respeito ao Estado ao qual a organização pertence;
- Lidar com questões e problemas que minam a confiança institucional entre o próprio pessoal pertencente à organização, especialmente os que afetam a moral do corpo diplomático (tal ponto visa evitar insatisfação e eventual abandono ou deserção do serviço. Fatores como salários inadequados, nível de respeito pelo ofício, problemas com promoções e planos de carreira, dentre outros, podem ser incluídos em tal grupo).

Deve-se atentar, porém, que os itens acima não estão livres de críticas ou eventuais correções e alterações a partir de novos estudos. Nesse sentido, perspectivas distintas hão de

considerar outros pontos como os mais substanciais, porém os itens em questão são a evidência de que existe um esforço acadêmico direcionado à otimização do processo de formação do corpo diplomático, com critérios minimamente estabelecidos que permitem o estudo das instituições de habilitação dos agentes e seus mecanismos internos.

2.3 A Formação dos Diplomatas no Brasil: a Estrutura do Curso do Instituto Rio Branco

No Brasil, a formação dos diplomatas como profissionais de carreira é de responsabilidade do Instituto Rio Branco, criado em 1945 tendo por finalidade a capacitação dos membros do Ministério das Relações Exteriores (MRE), e ao longo de sua história se consolidou como academia diplomática, sendo responsável pelo próprio processo seletivo e pelos cursos de Altos Estudos e de Aperfeiçoamento de Diplomatas (RIO BRANCO, s/da). Segundo os anuários do próprio instituto:

O Instituto Rio Branco foi criado em 1945, na esteira das comemorações do centenário de nascimento do Barão do Rio Branco, patrono da diplomacia brasileira. Inicialmente instituído com a dupla finalidade de tratar da formação e aperfeiçoamento dos funcionários do Ministério das Relações Exteriores e de constituir núcleo de estudos sobre diplomacia e relações internacionais, o Instituto tornou-se, ao longo de seus mais de 70 anos de existência, referência internacional como academia diplomática (BRASIL, 2020, p. 10).

O curso de formação do corpo diplomático nacional, apesar de não ser o único serviço desempenhado pelo instituto, é o principal deles. De fato, a instituição realiza o controle de praticamente todas as etapas relacionadas com a formação diplomática, desde o processo seletivo até as iniciativas de socialização com diplomatas já formados e entre calouros e veteranos.

O processo de seleção para a carreira diplomática, a cargo do Instituto, é um dos mais tradicionais do País, tendo-se realizado anualmente – em alguns casos até duas vezes por ano – desde 1946. Da primeira turma a ingressar no Instituto, naquele ano, até hoje, formaram-se mais de dois mil diplomatas, que ingressaram invariavelmente por meio de processo seletivo, seja na forma de concurso direto ou de exames para o Curso de Preparação à Carreira de Diplomata, sucedido pelo PROFA-I, depois denominado Curso de Formação do Instituto Rio Branco (BRASIL, 2020, p. 10).

O curso de capacitação profissional do diplomata tem duração de três a quatro semestres, e é composto, em linhas gerais, por: aulas regulares de matérias relacionadas a política externa, história nacional e mundial, direito, economia, ciência política e línguas; módulos especializados e palestras com profissionais de áreas estratégicas, visando mostrar as

experiências práticas da função; outras palestras de caráter complementar, também com especialistas em suas áreas específicas (RIO BRANCO, s/db).

No entanto, é importante observar que, ao longo da história da instituição, diversas mudanças foram realizadas sob as mais distintas formas, com o objetivo de adequar o processo de formação dos indivíduos submetidos aos cursos às exigências da realidade. É válido assumir que, ainda que existam críticas sobre a forma com que isso se instrumentalizou, houve de fato um esforço considerável para mudar aspectos como estrutura curricular, mecanismos internos e processos seletivos e avaliatórios, buscando qualificar melhor os agentes da diplomacia brasileira. Esses esforços se dariam desde formas menos incisivas, como alteração nas disciplinas e conteúdos específicos, até sob a forma de portarias e leis devidamente aprovadas e estruturadas. Em geral, grandes mudanças estruturais exigem tal acompanhamento legal mais robusto.

A maior parte dos decretos e portarias que, desde a fundação do Instituto, aprovariam novas versões de seu Regulamento tinha por objetivo incorporar aprimoramentos ao CPCD e suas regras de admissão. As sucessivas modificações no curso de 50 anos, no entanto, não alterariam a essência do Regulamento, e o CPCD funcionaria até o concurso de 1995, sendo sucedido no concurso de 1996 pelo PROFA-I, o qual, por sua vez, seria substituído pelo Curso de Formação do Instituto Rio Branco com a edição da Portaria nº 336, de 30 de maio de 2003 (BRASIL, 2019, p. 12).

Inicialmente, o Curso de Preparação à Carreira de Diplomata (CPCD), estrutura que perdurou desde a criação da instituição até o ano de 1995, possuía grandes áreas de estudo consideravelmente mais engessadas do que o verificado nas estruturas de curso subsequentes. Ainda assim, é possível considerar que, mantendo a possibilidade de alterações e adaptações a nível pontual, os aspectos indicados na estrutura do CPCD englobavam pontos suficientemente amplos para apresentarem coerência com as exigências gerais da profissão e flexibilidade o bastante para alterar algo caso necessário, ao menos no âmbito de sala de aula e do conteúdo das ementas. Segundo os anuários da instituição, as grandes áreas ao redor das quais o curso se estruturava em sua primeira organização são:

1. Português; 2. Francês; 3. Inglês; 4. Direito Internacional Público; 5. Direito Internacional Privado; 6. História do Brasil; 7. História Política Mundial, dos fins do século XVIII aos nossos dias; 8. Geografia Econômica Geral e do Brasil; 9. Economia Política; 10. Noções de Direito Constitucional e Administrativo; 11. Noções de Direito Civil e Comercial (BRASIL, 2019, p. 12).

Ao ser admitido, o indivíduo entrava em contato com a perspectiva do Ministério das Relações Exteriores sobre tais assuntos, estando em linha com o conteúdo apresentado no exame de seleção, que essencialmente se tratava de uma prova análoga a um vestibular de universidade.

Apesar da propriedade e pertinência do conteúdo, o CPCD não era obrigatório para que o indivíduo desempenhasse a função profissional de diplomacia, desde que este fosse admitido por concurso direto, que era em linha com o conteúdo do curso em questão. Não houve, no entanto, muitos concursos de tal natureza, sendo que os poucos que aconteceram foram essencialmente por necessidade conjuntural.

Durante as primeiras cinco décadas de existência, período que coincide com a vigência do CPCD, o Instituto promoveu apenas sete concursos ditos “diretos”, sem a exigência de frequentar o CPCD. Foram os concursos de 1954, 1955, 1962, 1967, 1975, 1977 e 1978. Assim como nos exames vestibulares, no ingresso por meio de concurso público, exigiam-se, para além de provas de “sanidade e capacidade física” e de provas sobre as matérias aplicadas no CPCD, provas de “rigorosa investigação de seus costumes”, essa última na forma de ficha corrida e cartas de referência de professores ou empregadores (depois, atestado de antecedentes e, por fim, declaração de antecedentes em formulário do Instituto) (BRASIL, 2019, p. 13).

Diversos outros aspectos foram alterados conforme a realidade nacional e as exigências para a qualidade profissional demandada se alteravam, dentre os quais o processo de admissão no curso, que durante muito tempo valeu-se de processo vestibular comum, em virtude da pouca quantidade de cursos de graduação com enfoque nas relações internacionais, ou com ensino excessivamente setorializado sobre temas internacionais, como direito e economia, mas deixando outros pontos de lado. Com as mudanças no cenário educacional brasileiro, esse fato iria se modificar.

Outro ponto alterado foi a escolaridade exigida. Inicialmente, também pelo cenário educacional brasileiro com poucos indivíduos com acesso a nível superior, era requerido apenas o nível médio. Esse fato foi alterado em 1967, quando passou-se a exigir o segundo ano de curso superior. Tal requisição foi aumentando até 1994, quando se solidificou como exigência ter cursado o ensino superior completo.

Exigências etárias também foram alteradas ao longo do tempo, variando, durante a aplicação do CPCD, de 19 a 21 anos como idade mínima, e de 30 a 35 como máxima. A segunda categoria seria, eventualmente, abolida. Tal alteração aconteceu por diversos motivos, dentre os quais o aumento das exigências de qualificação acadêmica, que demandavam invariavelmente mais tempo de estudo por parte dos candidatos.

No ano de 1995, por meio do decreto de 14 de setembro, o CPCD é substituído pelo Programa de Formação e Aperfeiçoamento – Primeira Fase (PROFA-1). Sendo basicamente uma evolução do sistema anteriormente usado, seus principais objetivos, estamentados em documentos oficiais, são (BRASIL, 2020, p. 15-16):

I - estimular o interesse pela profissão;

- II - harmonizar os conhecimentos adquiridos no curso universitário com as necessidades da formação diplomática;
- III - transmitir e praticar os ensinamentos próprios à função diplomática;
- IV - desenvolver a capacidade crítica para a melhor compreensão da gestão das decisões e atitudes da política externa brasileira; e
- V - iniciar nas normas de conduta e nas técnicas de gestão do Itamaraty.

A nova organização era mais condizente com os conhecimentos exigidos para o ofício diplomático, além de instaurar novas propostas, como o estágio obrigatório em setores da Secretaria de Estado das Relações Exteriores, o acompanhamento de missões no exterior e o treinamento em aconselhamento de ministros e outros indivíduos.

Regras para admissão também foram alteradas, agora demandando-se a aprovação em concurso público específico. Em 1996 fora consolidado tal recurso, e denominado CACD – Concurso de Admissão à Carreira Diplomática. Agora, além de um exame realizado com novas regras e preceitos, havia também novos recursos legais para sua realização, que não apenas conferiam um melhor direcionamento aos conteúdos abordados e ministrados, mas também davam maior liberdade para que fossem introduzidas formas de avaliação e mecanismos específicos, percebidos como mais adequados para a avaliação de potenciais diplomatas.

O CACD não representou uma ruptura com os mecanismos anteriores (o exame de vestibular do CPCD), mas um aperfeiçoamento e adequação no processo de seleção de membros para os quadros do Itamaraty. O formato do exame e as disciplinas mantiveram-se essencialmente as mesmas, passando por atualizações de conteúdo e reformulações de natureza prática, visando mais a eficiência de estruturas avaliativas já existentes anteriormente. Além disso, o recebimento de valores referentes ao ofício diplomático, enquanto estavam cursando-o, foi autorizado aos alunos, que anteriormente recebiam apenas uma bolsa de estudo.

Convém ressaltar que a aprovação no CACD habilita o candidato a ingressar na classe inicial de terceiro secretário e a receber os vencimentos correspondentes durante sua formação como diplomata no Instituto Rio Branco – e não mais bolsa de estudo, conforme se deu até o último ano do CPCD. De toda maneira, o diplomata egresso do CACD deveria frequentar o programa de formação profissional previsto no Decreto de 14 de setembro de 1995 (BRASIL, 2020, p. 16)²⁶.

Com a reformulação introduzida pelo PROFA-1, os conteúdos ficaram mais balanceados com os conhecimentos de fato necessários para a atividade diplomática, além de o aluno passar a ter maior contato com as fases dos processos decisórios e práticos que o ofício envolve, através de uma estrutura de estágio profissional mais bem elaborada e adequada.

²⁶ É válida a menção à figura do “quarto secretário”, referenciando os indivíduos que estavam em vias de se tornar terceiros secretários. Inicialmente, referia-se aos aprovados no CPCD, porém ainda não completaram os dois de anos de estudo necessários para a admissão como terceiro secretário. Atualmente, refere-se aos estudantes que se dedicam a estudos específicos para a aprovação no CACD, onde, uma vez aprovados, já se habilitariam para o cargo supracitado (BALBINO, 2011).

Em 2003, novas mudanças acontecem na estrutura do curso, e, por meio da portaria 336 de 30 de maio de 2003, o PROFA-1 dá lugar para o atual Curso de Formação do Instituto Rio Branco. Basicamente trazendo as mesmas diretrizes gerais quanto ao objetivo do curso e o que se espera dos discentes, a nova organização passou, como uma das principais mudanças, a possibilitar que seus alunos ingressem em curso de mestrado, a fim de se obter o título de Mestre em Diplomacia.

Uma das novidades trazidas pela mencionada portaria foi o Mestrado em Diplomacia, decorrente da homologação, pelo Ministro de Estado da Educação, do Parecer nº 447/2002 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, favorável ao reconhecimento do programa de pós-graduação do Instituto. O Mestrado em Diplomacia constituía-se requisito para o estágio no exterior (BRASIL, 2019, p. 16).

Além disso, e nesse ponto o Curso de Formação destoa bastante do PROFA-1, a nova organização não delimitava nominalmente as matérias que o estudante deveria cursar para obter seu grau. Ao invés disso, era estabelecido um direcionamento mais geral, apresentando uma série de instrumentos a serem utilizados e competências a serem alcançadas, de modo que o processo se tornara mais flexível para a instituição e, segundo sua organização, mais adequado para abarcar as necessidades da realidade contemporânea, cada vez mais multifacetada. Segundo o Artigo 4º da portaria que a organizara:

O Curso de Formação do Instituto Rio Branco começará no máximo 30 (trinta) dias após a nomeação dos aprovados no Concurso de Admissão à Carreira de Diplomata, e terá a duração de quatro períodos consecutivos, assim distribuídos:

- a) os dois primeiros períodos, de não mais do que 20 semanas cada um, darão ênfase a atividades indispensáveis à formação e ao aperfeiçoamento do funcionário nomeado, à luz das necessidades da carreira diplomática;
- b) os dois últimos períodos compreenderão cursos de aperfeiçoamento e dedicação à pesquisa ou prática diplomática;
- c) os estágios regulares no exterior serão realizados somente pelos alunos do Mestrado em Diplomacia, após a apresentação ou a aprovação das dissertações, e terão duração de até seis meses;
- d) a distribuição dos estagiários por postos será feita preferencialmente por ordem de classificação nos exames de qualificação no Mestrado;
- e) a designação de estágio no exterior em determinada missão ou instituição poderá ser condicionada à elaboração de dissertação de Mestrado sobre tema específico (BRASIL, 2003).

Em 2010 houve novas mudanças estruturais no curso em questão. Por meio da Portaria nº 660 de 3 de novembro de 2010, foram divididos os conteúdos entre disciplinas obrigatórias e eletivas, além de inaugurar os chamados “módulos profissionalizantes”, que são “ciclos de palestras sobre determinados temas da política externa brasileira proferidas por autoridades, estudiosos e personalidades nas áreas escolhidas para compor os módulos” (BRASIL, 2019, p. 16). Tais palestras ministradas por notórios e estudiosos de determinadas áreas possuem o

objetivo de expor o estudante a diversas perspectivas, linhas de pensamento e correntes teóricas para estimular a discussão de ideias, considerada essencial para o desempenho da função diplomática. Segundo os artigos 4º e 5º da portaria, publicados no Diário Oficial da União de 5 de novembro de 2010:

Art. 4º O Curso de Formação do Instituto Rio Branco terá a duração de três períodos semestrais consecutivos, os dois primeiros em regime de dedicação integral às atividades propostas pelo Instituto e o terceiro dividindo-se entre estas, na parte da manhã, e estágios profissionalizantes na Secretaria de Estado das Relações Exteriores (SERE) na parte da tarde.

Art. 5º O Curso de Formação do Instituto Rio Branco poderá englobar disciplinas obrigatórias, de línguas e de conteúdo, disciplinas eletivas, de línguas e de conteúdo, e módulos profissionalizantes (BRASIL, 2010, p. 79).

A Portaria nº 190, de 14 de março de 2014, acaba por descontinuar o curso de Mestrado em Diplomacia, oferecido aos discentes da instituição. Não houve uma ruptura considerável em termos práticos, uma vez que tal estrutura já havia sido descontinuada anteriormente. Além disso, houve a mudança de denominação para Curso de Formação de Diplomatas do Instituto Rio Branco.

Ao longo da evolução institucional considerada, diversas mudanças ocorreram em muitos aspectos do processo educacional, listando-se anteriormente as mais importantes mencionadas nos anuários. Apesar das alterações em questão (segundo muitos, necessárias) envolverem pontos fulcrais para o curso, é possível observar a continuidade em relação aos objetivos gerais e a correspondência com elementos clássicos ensinados conforme a necessidade, além de uma série de adaptações e melhorias visando atender a determinadas conjunturas. Além disso, como supracitado, o estabelecimento de estruturas por natureza mutáveis permite flexibilidade ao processo de ensino, alterando quando preciso as disciplinas ministradas, oferecendo matérias eletivas aos discentes buscando complementar sua formação de acordo com a perspectiva dos próprios, e abarcando experiências diretas com nomes de múltiplas áreas e com a própria função desempenhada pelos diplomatas em seus diversos níveis profissionais.

É bem verdade que não mais constam relacionadas na portaria em vigência do Curso de Formação as matérias previstas no primeiro regulamento do Instituto Rio Branco, o Decreto nº 20.694/1946. Não obstante, todas elas, sob novas denominações e as adaptações que o tempo exigiu, hoje enriquecem o CACD. E, durante o Curso de Formação, disciplinas em áreas como História do Brasil, Política Internacional, Direito Internacional e Economia são revisitadas pelo jovem diplomata. Assim, é possível afirmar que o CACD e o Curso de Formação mantêm, juntos, as mesmas diretrizes desde 1946 (BRASIL, 2020, p. 17).

Um ponto importante de se mencionar é que a presença de grupos específicos nos quadros do Instituto Rio Branco, como mulheres e negros, apesar de não ser necessariamente o

mote principal da instituição, ou ser algo aventado e presente em discursos de forma enfática, é contemplada por iniciativas internas visando a acessibilidade de tais indivíduos aos quadros institucionais. De fato, especificamente sobre a presença feminina no Itamaraty de maneira geral:

Maria José de Castro Rebello Mendes foi a primeira colocada em concurso de ingresso no quadro de oficiais da Secretaria de Estado das Relações Exteriores, realizado em 1918. Sua admissão foi contestada pelas autoridades de então, mas a defesa de Rui Barbosa garantiu seu direito ao ingresso no Serviço Público. Tratava-se da primeira mulher a ingressar no corpo diplomático brasileiro, a qual abriu caminho para a presença feminina no funcionalismo público do País (BRASIL, 2016, p. 18).

Segundo os anuários do Instituto Rio Branco (2020, p. 19), aproximadamente 20,3% do corpo discente total que passou pela instituição é composto por mulheres. Apesar de ser uma porcentagem relativamente pequena, por se tratar de um percentual geral, ele é influenciado pelas primeiras décadas, 1950 e 60, quando a participação feminina era consideravelmente menor. Desde então, ao analisar as proporções das décadas subsequentes, percebe-se um aumento sensível, porém gradual, atingindo seu pico no ano de 2022, com 38% da turma composta por mulheres. Infere-se que nos próximos anos a porcentagem total tende a aumentar.

Sobre a entrada de negros nos quadros da instituição, existe o Programa de Ação Afirmativa, cujo objetivo é buscar a igualdade de oportunidades na carreira diplomática, bem como estimular a diversidade étnica no Itamaraty. Lançado em 2002, ele basicamente concede bolsas de estudo para os discentes em questão, oferecendo tradicionalmente 12 por edição do programa. Tais bolsas são no valor de R\$ 30.000,00 e devem ser utilizadas para funções essenciais para a manutenção do desempenho do discente (custeio de livros, materiais, cursos, etc.).

Cabe lembrar que os discentes com desempenho de destaque podem ser selecionados mais de uma vez como bolsistas. De fato, a maior parte dos bolsistas recebeu o auxílio em mais de uma edição do programa, dando a entender sua eficácia e aceitação mediante o corpo discente.

Essa tendência explica-se, de um lado, pela complexidade intrínseca do concurso, que exige preparação de longo prazo, e, de outro lado, pelo amadurecimento intelectual proporcionado pela dedicação aos estudos, condição fundamental para a aprovação. Até 2019, o Programa de Ação Afirmativa já concedeu 720 bolsas para 428 bolsistas, dos quais 42 foram aprovados no CACD. Todas as edições do Programa entre 2002 e 2012 fizeram pelo menos um candidato aprovado no concurso, e todas as edições do CACD desde 2003, à exceção da de 2005, têm entre seus aprovados pelo menos um bolsista do Programa. Em 2019, 4 bolsistas tornaram-se diplomatas (BRASIL, 2020, p. 20)

Outro ponto válido de ser destacado diz respeito ao corpo docente que compõe os quadros do curso. A fim de refletir o dinamismo constante da esfera em que o profissional de diplomacia atua, além de buscar sempre trazer os profissionais mais qualificados e estimular a renovação de linhas de pensamento e de ação, o instituto renova os professores constantemente, de modo a não possuir um quadro fixo de docentes. Dado que a área demanda que os profissionais atuem sempre com informações e perspectivas as mais atuais possíveis, manter uma rotatividade constante de professores, incluindo-se nomes de pesquisadores, especialistas, indivíduos de notório saber, dentre outros, assegura que as informações trazidas à luz sejam sempre renovadas, bem como os pontos de vista sobre elas. De acordo com o anuário de 2019 (BRASIL, 2020, p. 22):

O Instituto não dispõe de corpo docente fixo. Com o objetivo de propiciar aos diplomatas em formação o contato com o estado da arte das relações internacionais e da política externa brasileira, os professores são escolhidos dentre especialistas e acadêmicos de renome, docentes das principais universidades do País, diplomatas e outros servidores públicos dedicados às matérias e temas correlacionados com o fazer diplomático.

Apesar de tal prática demandar esforços maiores do que o esperado caso o curso se valesse de um corpo docente fixo, a ideia de renová-lo constantemente acaba permitindo que os discentes reúnam uma gama de conhecimentos variada ao extremo, dependendo não apenas de sua formação prévia e das matérias obrigatórias e eletivas, mas também das perspectivas utilizadas pelos docentes em suas aulas, que variam em semelhante medida. Assim, assegura-se que os talentos e conhecimentos do corpo diplomático não apenas sejam bastante atuais, mas também cubram diversas áreas possivelmente correlatas com o trabalho do ministério e o ofício diplomático.

Aqui, é importante apresentar de forma objetiva a composição da instituição fulcral na presente análise, valendo-se, para tanto, de documentos oficiais. Sobre a estrutura organizacional geral do Instituto Rio Branco, resumidamente ela é dividida nas seguintes seções:

- a) Diretoria, cujas competências são coordenar a administração e organizar a biblioteca do Instituto, organizar os cursos de aperfeiçoamento, coordenar a implementação dos acordos de cooperação com academias diplomáticas estrangeiras e orientar a execução do Programa de Ação Afirmativa;
- b) Coordenação-Geral de Ensino, responsável por orientar a organização do CACD e do Curso de Formação do Instituto Rio Branco;
- c) Secretaria Acadêmica, incumbida das publicações do Instituto, do registro, controle e tratamento das provas e notas atribuídas no CACD e cursos do Instituto, de organizar reuniões do corpo docente, de bancas examinadoras e de comissões de avaliação;
- d) Secretaria Administrativa, a qual trata de orçamento e finanças, de providenciar materiais necessários à atividade do Instituto e da expedição de diplomas e certificados de conclusão;

e) Biblioteca “Embaixador João Guimarães Rosa”, a qual possui acervo de mais de 18 mil exemplares e mais de 10 mil títulos de livros, periódicos, dissertações e teses nas áreas de história, política internacional, economia, geografia, direito, filosofia, sociologia e literatura, entre outras. A Biblioteca subscreve as principais revistas acadêmicas nacionais e internacionais das áreas mencionadas, além de jornais, revistas de informação e de resenhas (BRASIL, 2019, p 23).

Apesar das diversas reorganizações ao longo da trajetória da instituição, as divisões organizacionais acima permaneceram mais ou menos constantes, alterando-se esporadicamente suas responsabilidades e atributos. Salienta-se, portanto, que houve a manutenção de uma estrutura comum, ainda que ocasionalmente mutável em seus aspectos internos.

Atentando-se para as responsabilidades de cada um dos setores organizacionais, percebe-se que a organização pedagógica dos cursos ministrados pelo Instituto é majoritariamente influenciada pelos três primeiros órgãos: a Diretoria, a Coordenação-Geral de Ensino e a Secretaria Acadêmica. Ainda assim, é de se esperar que aspectos dos demais setores podem sim influenciar nos aspectos acadêmicos em si.

Em relação aos cursos ministrados pela instituição, é importante deixar claro que o Curso de Formação de Diplomatas não é o único, apesar de ser o mais procurado. Um dos cursos também oferecidos é o Curso de Aperfeiçoamento de Diplomatas. Trata-se em linhas gerais de um processo de atualização dos conhecimentos anteriormente imputados no discente. Percebe-se aí a preocupação da instituição em manter-se oferecendo os conhecimentos pertinentes de forma constante.

O CAD é mantido como parte do sistema de treinamento e qualificação contínuos na carreira de diplomata, com o objetivo de aprofundar e atualizar conhecimentos necessários ao desempenho das funções exercidas por primeiros secretários. Destinado aos segundos secretários que pretendem ascender à classe imediatamente superior, constitui requisito para promoção. Os diplomatas interessados devem efetuar a inscrição no curso de acordo com as normas publicadas em edital. Durante o curso, os diplomatas inscritos têm acesso à bibliografia e, ao final do curso, realizam provas de conhecimento. (BRASIL, 2019, p. 25).

Dessa forma, percebe-se que, por mais que o processo de aquisição de novos conhecimentos já seja bastante praticado, há ainda um esforço obrigatório de atualização para que aconteça o avanço na carreira. Isso acaba reforçando a ideia de que é necessário lidar com o estado da arte do conhecimento envolvido, e que qualquer mudança do status quo deve ser contemplada de forma praticamente imediata pelos processos educacionais aos quais o profissional de diplomacia se submete.

De acordo com a regulamentação do curso, é possível valer-se de aulas, palestras, sessões de orientação profissional, provas e de outros recursos, independente do formato que tais atividades sejam aplicadas, ou seja, eventuais mudanças no meio de transmissão

(presenciais, semipresenciais e à distância) não alteram ou exigem a mudança na regulamentação.

A instituição ainda ministra o Curso de Altos Estudos (CAE), que essencialmente trata-se da realização de uma série de atividades determinadas, como palestras, visitas e seminários, além da elaboração e apresentação de uma tese, em vistas a se obter a promoção de conselheiro para ministro de segunda classe.

O CAE consiste na elaboração de tese analítica e propositiva, com relevância funcional e utilidade para a diplomacia brasileira ou, ainda, que represente contribuição para a historiografia ou o pensamento diplomático brasileiros. Para a consecução dessa finalidade, o candidato deve apresentar projeto de tese que, uma vez aprovado pela comissão de consultores, autoriza o preparo e a apresentação da tese, que deve ter entre 150 e 200 páginas, não computados bibliografia e anexos (BRASIL, 2018, p. 28).

Com isso, o trabalho deve passar pela análise de dois profissionais distintos, gerando dois pareceres que devem ser favoráveis: um de natureza diplomática, emitido por um diplomata de carreira, e um de natureza acadêmica, a cargo de um professor e pesquisador da área de concentração. A tese é submetida então à avaliação qualificativa de uma banca composta por ministros de primeira classe, e uma vez aprovada, será, eventualmente, defendida em uma sessão própria, onde o trabalho final é novamente avaliado e o candidato arguido. Todo o processo acontece em absoluto sigilo, de modo que os candidatos e avaliadores só têm ciência dos nomes uns dos outros na fase de arguição. Uma vez aprovados, os melhores trabalhos podem ser recomendados para publicação, que geralmente acontece pela Fundação Alexandre de Gusmão.

Aqui, é válido mencionar que as teses produzidas, independente de publicação ou não, são arquivadas e ficam à disposição para consulta, servindo não apenas como fonte de dados para novas pesquisas, mas também como modelos de orientação, em termos de estrutura, para novos ingressantes no curso. Além disso, encontra-se em implementação o processo de digitalização do material arquivado fisicamente. Como pode ser observado no anuário do ano de 2020:

O Instituto incorpora em seu acervo, todos os anos, as teses aprovadas do Curso de Altos Estudos. A maioria dos mais de 700 trabalhos é de acesso público e está à disposição para consulta na Biblioteca “Embaixador João Guimarães Rosa”. Encontra-se em fase de implantação projeto que prevê a publicação de cópias digitalizadas das teses do CAE no endereço eletrônico do Instituto (BRASIL, 2021, p. 32).

Por fim, outro ponto importante de se salientar sobre o Instituto Rio Branco diz respeito à cooperação internacional praticada pelo mesmo. Ao se associar com outras academias

diplomáticas ao redor do mundo, o instituto se compromete com propostas conjuntas de treinamento de diplomatas, recebendo e enviando discentes para estudarem em contato direto com a realidade do Estado receptor.

O Instituto Rio Branco coordena a implementação dos acordos de cooperação internacional que abrangem memorandos de entendimento com outras academias diplomáticas, treinamento de diplomatas estrangeiros no Brasil e apoio para diplomatas brasileiros estudarem em academias diplomáticas estrangeiras (BRASIL, 2018, p. 29).

Assim, desde 1976 o instituto recebe e envia diplomatas para diversos Estados, reforçando inclusive o aspecto da cooperação internacional nesse ponto. Além disso, cabe aqui salientar que “a presença dos diplomatas estrangeiros contribui para o enriquecimento da formação dos diplomatas brasileiros, os quais têm a oportunidade de iniciar suas carreiras com a experiência de convivência e compartilhamento de visões e ideias com colegas de diferentes países” (BRASIL, 2018, p. 29). Dessa forma, o contato com indivíduos estrangeiros beneficia também os discentes que não foram contemplados com a possibilidade de estudo em instituições fora do Brasil, e de igual modo, a presença de um brasileiro em outras instituições tende a beneficiá-los também. Até o início da turma 2020-2021, 267 discentes vindos de 56 Estados e um organismo internacional participaram do curso.

2.3.1 Os Aspectos Estruturais Não-Tangíveis da Instituição

Parte considerável da estrutura do IRBr não se traduz necessariamente em elementos que possuam correspondências físicas. Em outros termos, a estrutura do instituto em questão não se limita ao patrimônio tangível, como prédios, livros e profissionais dedicados, ou que se possa mensurar objetivamente de alguma forma, como quantidade de aulas e produções acadêmicas de diversas naturezas.

Um dos principais pontos que deve ser incluído ao se mencionar o processo de formação do corpo diplomático nacional consiste justamente nos atributos subjetivos que se inserem na mentalidade dos indivíduos. De fato, entende-se que existe toda uma “identidade” que o diplomata em treinamento assume, e que desempenha papel fundamental no funcionamento da instituição ao trazer um imaginário comum entre profissionais das mais diversas áreas.

A profissão de diplomata além de propiciar viagens e estabilidade profissional, também confere ao diplomata status, além da proximidade ao poder. Ainda é vista como uma profissão que agracia o servidor com uma ascensão social, ou permite que a sua situação social permaneça privilegiada. Para exemplificar isso, têm-se o fato de

alguns diplomatas estarem em colunas sociais de revistas populares no Brasil. Essa situação não ocorre necessariamente com outros servidores públicos, evidenciando assim, o status social que a profissão carrega (SOUZA, 2018, p. 61).

Na verdade, mesmo nos discursos de diplomatas experientes, a ideia de um espaço bastante singular para a figura do diplomata, com todos os ônus e bônus que lhe cabe, não apenas é perceptível como também reforçada. Lampreia (1997), afirma que, enquanto agente público, o diplomata é o principal responsável pela representação, negociação e defesa dos interesses de seu país de origem no campo que lhe fora atribuído, e que para tanto, faz-se necessário ações coletivas que reforcem a relevância de suas ações e o peso de tal responsabilidade.

Aqui, deve-se atentar para uma ressalva de ordem prática: dado que não há a necessidade de uma formação específica para ingressar no curso de formação do corpo diplomático, a necessidade de criação de um imaginário coletivo na instituição adquire uma importância bastante específica em seu funcionamento: agir não somente como um mitigador de discrepâncias, mas também como definidor de uma base comum de percepção, que permita “nivelar”, ao menos em termos, todos os discentes de uma mesma turma. Segundo Mantzavinos, North e Shariq (2004, p. 79):

The fact that different individuals possess different bits of knowledge because each specializes in a specific trade or employment poses two difficult theoretical problems: coordination of knowledge and its effective use. We have stressed before that institutions are anchored in the minds of people as shared solutions to social problems. The main effect of the existence of shared mental models or shared knowledge regarding the human landscape at the cognitive level is a coordination of individual activities at the behavioral level. The members of a society build the same cognitive structures and adopt respective behavioral regularities during a long evolutionary socialization process²⁷.

Nesse ponto, é válido colocar que os processos práticos comuns acabam por reforçar a ideia de um organismo uno, formado pelos indivíduos de diferentes origens e histórias que pertencem à mesma turma. Ações comuns a todos, processos iguais aos quais todos são submetidos e comportamentos que todos devem seguir acabam, afinal, por reforçar essa perspectiva.

²⁷ O fato de indivíduos diferentes possuírem diferentes fragmentos de conhecimento porque cada um é especializado em um ofício ou emprego específico apresenta dois problemas teóricos difíceis: a coordenação do conhecimento e seu uso efetivo. Enfatizamos antes que as instituições estão ancoradas nas mentes das pessoas como soluções compartilhadas para problemas sociais. O principal efeito da existência de modelos mentais compartilhados ou conhecimento compartilhado sobre o panorama humano no nível cognitivo é uma coordenação das atividades individuais no nível comportamental. Os membros de uma sociedade constroem as mesmas estruturas cognitivas e adotam as respectivas regularidades comportamentais durante um longo processo de socialização evolutiva (tradução nossa).

Rituals can be considered as social practices in an “institutionalized” We-mode. They serve the importante function of creating social spaces in which individuals can share emotions, experiences, values, norms, and knowledge. They need human cooperation as a kind of intersubjectivity typical of human beings who, differently from apes, are able to have “Collective Intentionality” i.e. the basic intention to cooperate and therefore to reach together a certain goal²⁸ (GIOVAGNOLI, 2018, p. 184).

Percebe-se aí a centralidade dos ritos para a formação da mentalidade do diplomata brasileiro. Nesse sentido, ela busca se aproximar de um ideal estabelecido que evoca, em geral, à figura do Barão do Rio Branco, ao menos em imagem e atribuições. Nas palavras de Moura (2007, p. 37):

Como comunidade moral, ela possui uma cosmologia que inclui regras classificatórias que ditam comportamentos, assim como uma tradição que é tida como algo que sempre existiu. (...) O complexo ritual do dia do diplomata é composto por uma série de ações coletivas que procuram objetivar a própria diplomacia brasileira, como domínio social que conjuga o prestígio do “corpo diplomático” à ideia de nação como fim último da diplomacia e o status do diplomata como categoria social que participa do sagrado nacional, cujas atribuições básicas são representar, informar, negociar e defender, sempre em nome de um país que se encontra por trás.

Nesse sentido, é comum que o IRBr seja considerado, por diversos pesquisadores, como uma “instituição total”. Tal conceito, de acordo com Goffman (1987) refere-se, basicamente, a instituições que funcionam em regime de internação, cujos membros permanecem de forma integral, sendo guiados por uma equipe dirigente distinta de indivíduos, e que em geral englobam múltiplos (senão praticamente todos) aspectos da vida particular dos internados, como estudos, lazer, trabalho, moradia, etc.

Há de se considerar, no entanto, que tal definição não corresponde necessariamente à realidade interna ao IRBr, uma vez que diversos de tais pontos não são de fato atendidos fisicamente. Por exemplo, não se pode considerar que os diplomatas em treinamento estão “internados” nas instalações, nem que têm todos os aspectos de suas vidas minuciosamente controlados pela instituição (ao menos não no sentido estrito dos termos). Há, porém, uma mentalidade que se verifica entre os alunos da instituição, passando sobretudo pelo nível de comprometimento que o instituto acaba por exigir de seus discentes.

Não é a instituição que é total, mas o tipo de adesão que ela requer de seus membros, que implica a incorporação de um *ethos* que pode ser estendido para todas as áreas da vida do indivíduo que passa a se identificar publicamente como um “diplomata” brasileiro. As “barreiras” criadas pela instituição não são físicas como as existentes nas instituições totais, são barreiras sociais, hierárquicas, ligadas à manutenção de

²⁸ Os rituais podem ser considerados como práticas sociais em um “modo nós” institucionalizado. Eles cumprem a importante função de criar espaços sociais nos quais os indivíduos possam compartilhar emoções, experiências, valores, normas e conhecimentos. Eles precisam da cooperação humana como uma espécie de intersubjetividade típica dos seres humanos que, diferentemente dos macacos, são capazes de ter “Intencionalidade Coletiva”, ou seja, a intenção básica de cooperar e, portanto, alcançar juntos um determinado objetivo (tradução nossa).

uma distinção baseada na noção de status. A expressão desse status é o *ethos* compartilhado, assim como um *eidos* que dá a competência “técnica” do diplomata (MOURA, 2007, p. 93).

Percebe-se então a importância da menção aos aspectos não-tangíveis da estrutura institucional analisada. Ainda que não existam barreiras físicas que afetem a atuação do estudante, o *ethos* compartilhado, valendo-se do termo utilizado por Moura, influencia similarmente a atuação do indivíduo.

Um dos pontos que colabora com essa percepção de “instituição total”, e consequente reforço da mentalidade aqui analisada é o da mudança de localidade para os estudos. Ao ter que realizar o curso em Brasília, grande parte dos estudantes deve se deslocar fisicamente, mudando de cidade e por vezes de estado. Essa necessidade em termos logísticos acaba contribuindo com a ideia de “mudança de vida” que é suscitada com a adesão ao programa de qualificação. Ainda se valendo das palavras de Moura (2007, p. 93-94):

A mudança de moradia significa uma transformação bastante acentuada na vida desses indivíduos. Além de ser uma mudança de cidade, é-o também na própria configuração da vida doméstica. (...) Para a grande maioria das pessoas, portanto, passar no concurso significa não só adquirir uma nova identidade e atividade profissional, mas uma nova residência e uma nova forma de vida doméstica. Os novos diplomatas se afastam do convívio diário com seus grupos de orientação anteriores: família de origem, amigos, vizinhança, colegas de trabalho e/ou faculdade etc.

Em geral, a adesão à carreira implica em uma necessidade alta de autonomia individual e, por vezes, uma ruptura severa com vínculos sociais anteriormente estabelecidos, muitos dos quais detentores de grande carga afetiva. Para além dos impactos objetivos, salienta-se aí o impacto social e mesmo emocional no indivíduo.

Há de se considerar ainda que esse sentimento também acaba sendo reforçado nas figuras de seus cônjuges e filhos. Uma vez iniciada sua carreira, não apenas o diplomata recebe um registro, documento de identidade e passaporte novos, que o identificam como brasileiro e também diplomata, mas sua família imediata (como já mencionado, cônjuge e filhos) também recebe tais documentos. Efetivamente, ao mesmo tempo em que o discente passa a ser identificado legalmente como “o diplomata”, sua esposa se torna “a esposa do diplomata” e seus filhos, “os filhos do diplomata”. De acordo com Okazaki e Obregon (2018, p. 14):

O diplomata possui importante função como representante do Brasil e na defesa dos brasileiros no estrangeiro. Esse profissional é altamente demandado, desde o instante em que escolhe seguir essa carreira, quer seja no preparo que lhe é exigido pela dificuldade de ser aprovado no concurso, quer seja no curso de sua trajetória, pelas constantes mudanças e desafios a que é submetido. Entretanto, o maior desafio, consiste em saber conciliar com equilíbrio, a sua rotina de trabalho e a relação familiar, que pode ser fonte de desgaste para todos. Nesse sentido, a família assume um papel fundamental na evolução e no sucesso da carreira diplomática. Isso porque,

o sucesso só será pleno se for possível garantir efetivamente a realização e a felicidade de todos os membros da entidade familiar.

Daí surge um dos principais motivos de se envolver a família imediata do diplomata, ainda que indiretamente, em seu ofício, de modo a permitir a “partilha” de parte de seu status aos filhos e cônjuge. Ao realizar tal ato, a unidade familiar do diplomata é munida de maior flexibilidade, em termos legais, para sua organização ao redor das funções oficiais de seu membro que de fato exerce o cargo diplomático. Pontos como mudança de residência, deslocamento para outros países, matrículas em instituições de ensino para os filhos e questões envolvendo a nacionalidade de filhos que o casal eventualmente terá, passam a ser amparados por regulamentos específicos.

Ao envolver seu núcleo familiar imediato na atividade, tomando parte em algumas de suas burocracias e registros documentais, a “mentalidade de diplomata” é novamente reforçada, dessa vez, partindo da própria família do discente. Afinal, percebe-se novamente essa influência na vida pessoal dos indivíduos envolvidos. De acordo com Souza (2018, p. 68):

Dentro do Instituto Rio Branco o diplomata aprende, entre outras coisas, a “aprimorar” o seu comportamento, saber se portar em reuniões, restaurantes, festas, respeitar a hierarquia e que roupas usar. As próprias relações amorosas por vezes são ponderadas pelos superiores, mesclando a vida profissional com a vida pessoal. Apesar de não ter sido diagnosticado aqui como uma instituição total, o Ministério das Relações Exteriores e IRBr se assemelham a tal. Na tentativa de homogeneizar os ingressantes, os ensina diversos valores, ideias e regras que irão permear vários setores da vida do diplomata

O *ethos* da instituição se espalha, portanto, por instâncias como atitudes emocionais, padrões de análise e comportamento dos indivíduos ante ao grupo pertencente e à própria sociedade, rituais, estilo de vida, etc., além de ser reforçado pela criação de uma atmosfera ao redor imediato do diplomata, que não deixa as estruturas em questão desaparecerem mesmo em contextos menos formais, como o ambiente familiar. Dessa maneira a percepção do indivíduo enquanto membro da instituição é reforçada a todo momento.

Aqui, é importante mencionar que o fato de os indivíduos estarem sendo inseridos em um sistema já existente, com normas e ritos bem delimitados e que por natureza o separam dos demais segmentos da população evoca a noção de um “inconsciente coletivo institucional”, composto por diversos fatos institucionais e suas interpretações. Sobre tal conceito, é possível ilustrá-lo da seguinte forma:

Suppose a community builds a wall around its dwellings. The wall now has collectively assigned function, which function it can perform in virtue of its structure. But suppose the wall gradually decays until the only thing that is left is a line of stones. But suppose that the people continue to recognize the line of stones as a boundary,

*they continue to accept that they are not supposed to cross. The line now performs the function that the wall once performed, but it performs the function not in virtue of its physical structure but in virtue of the collective acceptance that the line of stones now has a certain status and with that status a function which can only be performed in virtue of the collective acceptance of that status*²⁹ (SEARLE, 2006, p. 58).

Em tal exemplo, a percepção de comunidade distinta do exterior, antes representada fisicamente pelo muro, permanece mesmo após a queda do mesmo, e ainda que a tal linha de pedras que marca o lugar do antigo muro fosse removida, o sentimento de separação já incutido no imaginário coletivo de tal população permaneceria. Os hábitos acabam por se tornar manifestações da internalização das normas institucionais incutidas, permitindo não apenas a previsibilidade de certas ações e posturas, mas também facilitando, em alguma medida, o convívio dentro da instituição e retroalimentando essa lógica por meio da repetição progressiva (e por vezes não questionada) da obediência às normas em questão. Sobre tal ponto, é pertinente considerar a perspectiva veiculada nas palavras de Caton e López (2018, p. 6):

*Institutions incentivize outcomes leading to habit that represents an internalization of the rules. This incentive-led internalization of rules enable actors to model, and therefore approximate the effects, outcomes of their own actions and the actions of others. Causation also works in the reverse direction. A change in institutional structure necessarily leads to a change in the pattern of actions and the outcomes generated*³⁰.

Ainda segundo os autores, a instituição é essencialmente dependente dos atores que a compõem, bem como da interação entre os mesmos. A partir do momento em que um novo ator é inserido, torna-se fundamental que a proposta institucional seja transmitida a ele, de modo que a previsibilidade de seus atos e posturas seja possível. Nas palavras de Caton e López (2018, p. 17-18):

The existence of an institution represents a collective agreement concerning a model of interaction. An existing institution includes structures of rules that agents have either already internalized or have the incentive to internalize. These incentives can be implicit or explicit, informal or formal. If you choose not to be cordial toward others with whom you interact, they may be less willing to cooperate with you,

²⁹ Suponha que uma comunidade construa um muro ao redor de suas moradias. A parede passou a ter função atribuída coletivamente, função essa que pode desempenhar em virtude de sua estrutura. Mas suponha que a parede desmorone gradualmente até que a única coisa que resta seja uma linha de pedras. Mas suponha que as pessoas continuem a reconhecer a linha de pedras como um limite, elas continuem a aceitar que não a devem cruzar. A linha desempenha agora a função que a parede desempenhava, porém não em virtude de sua estrutura física, e sim em virtude da aceitação coletiva de que a linha de pedras agora tem um certo status e com ele uma função que só pode ser realizada em virtude da aceitação coletiva de tal status (tradução nossa).

³⁰ As instituições incentivam resultados que levam hábitos que representam uma internalização das regras. Essa internalização de regras impulsionada por incentivos permite que os atores modelem e, portanto, aproximem os efeitos, os resultados de suas próprias ações e as ações de outros. A causalidade também funciona na direção inversa. Uma mudança na estrutura institucional necessariamente leva a uma mudança no padrão de ações e nos resultados gerados (tradução nossa).

implicitly forcing you to incur costs. If you threaten a police officer, he can force you to bear costs through explicit rules of citation and detainment. Agents who incorporate these informal and formal rules into their own decisions and habits will likely choose to be cordial with their fellows and cooperative with police. Once an institution emerges among a network of actors, marginal costs of interaction fall significantly³¹.

Dessa forma, instituições que se preocupam com seu desempenho irão, a partir da previsibilidade da expectativa sobre seus atores, aumentar a seguridade em suas performances, independentemente de sua área de atuação. Dessa forma, elementos como custos de transação, erros humanos e imprevistos de ordem pessoal tendem a ser sensivelmente mitigados, permitindo não apenas a continuidade de sua atuação e função, como também ocasionando ganhos em eficiência (MANTZAVINOS, NORTH, SHARIQ, 2004).

A formação de expectativas em comum por parte dos agentes é capaz de estabelecer um elo entre eles. Uma vez que estes partilham um entendimento mútuo sobre sua função, posição e objetivo, a interação entre eles e deles para com os demais se torna mais eficiente em termos de troca, cooperação e comunicação. Nesse sentido, a atuação de diplomatas em conjunto acaba também por se tornar menos custosa, além de, novamente, reforçar o modelo mental que eles possuem em comum e encorajar indivíduos ingressantes a partilhar dessa mesma visão.

Ainda assim, o processo de interação entre diplomatas apresenta um novo nível de complexidade, que diversos outros setores simplesmente não possuem: a ideia de ter que lidar diretamente com mentalidades e contextos totalmente diferentes de seu próprio, muitas das vezes suscitando a necessidade de entender as perspectivas do outro lado praticamente do zero.

From a theoretical standpoint, it is appropriate to think of institutions that operate under the norms and laws of a given region or nation as comprising a network. Assuming that the cost of moving and doing business between countries is higher than remaining within a country, this should be no surprise. Still, to do business outside of the network defined by national affiliation requires the ability to navigate different languages, laws, and cultures, and therefore, requires the integration of different shared mental models³² (AUGIER, VENDELO, 1999, apud CATON, LÓPEZ, 2018, p. 19).

³¹ A existência de uma instituição representa um acordo coletivo sobre um modelo de interação. Uma instituição existente inclui estruturas de regras que os agentes já internalizaram ou têm o incentivo de internalizar. Esses incentivos podem ser implícitos ou explícitos, informais ou formais. Se você optar por não ser cordial com os outros com quem interage, eles podem estar menos dispostos a cooperar com você, forçando-o implicitamente a incorrer em custos. Se você ameaçar um policial, ele pode forçá-lo a arcar com os custos por meio de regras explícitas de citação e detenção. Agentes que incorporam essas regras informais e formais em suas próprias decisões e hábitos provavelmente escolherão ser cordiais com seus companheiros e cooperar com a polícia. Uma vez que uma instituição surge entre uma rede de atores, os custos marginais de interação caem significativamente (tradução nossa).

³² Do ponto de vista teórico, é apropriado pensar nas instituições que operam sob as normas e leis de uma determinada região ou nação como constituindo uma rede. Assumindo que o custo de se mudar e fazer negócios entre países é maior do que permanecer dentro de um país, isso não deveria ser surpresa. Ainda assim, fazer

Estar preparado para tal ordenança demanda um processo de qualificação suficientemente complexo e aprofundado que permita aos agentes estarem conscientes de suas limitações e como contorná-las, bem como compensar as eventuais limitações do interlocutor. Ao considerar que os interesses nacionais estão em jogo, a importância do processo aumenta, bem como os impactos de uma eventual falha. A fim de evitar tais descompassos, a formação e consolidação de uma imagem específica partilhada por todos os diplomatas (ainda que, em suas particularidades, estes sejam consideravelmente diferentes), significa estabelecer um terreno comum a partir do qual é possível inferir seus futuros atos e atribuições, reduzindo riscos desnecessários e ações tomadas por aspirações, inclinações ou percepções exclusivamente pessoais em detrimento do que for reconhecido como o interesse nacional na pauta que lhe for conferida.

In cases when the content of the shared learning is the same or similar over a number of periods, the mental models become relatively inflexible and shared belief systems are shaped. These are in turn the source of cognitive path dependence, since the more inflexible the mental models are, the more difficult their modification and revision become. Because of this cognitive path dependence, the scaffolding of the human landscape (i.e., the formation of institutions) also takes place in a path-dependent way. Once all of the players have formed the same mental models, the institutional mix may start solving a variety of social problems in a particular way³³ (MANTZAVINOS, NORTH, SHARIQ, 2004, p. 81).

A formação de uma tradição institucional apoia-se, portanto, na propagação de modelos mentais específicos, bem como em seu constante reforço por meio dos ritos, costumes e atribuições que envolvem a vida profissional e pessoal do diplomata e sua família próxima.

Dessa forma, a ideia de uma estrutura não tangível, apesar de não ser necessariamente mensurável, deve ao menos ser levada em consideração ao mencionar o IRBr e a profissão de diplomata, dado que tais estruturas também compõem parte sensível do cenário institucional em questão.

Uma vez elencadas as estruturas que formam a instituição cujo presente estudo toma por foco, e não se limitando a estruturas físicas ou regulamentadas, cabe agora uma análise

negócios fora da rede definida pela afiliação nacional requer a capacidade de navegar em diferentes idiomas, leis e culturas e, portanto, requer a integração de diferentes modelos mentais compartilhados (tradução nossa).

³³ Nos casos em que o conteúdo do aprendizado compartilhado é o mesmo ou semelhante por vários períodos, os modelos mentais tornam-se relativamente inflexíveis e os sistemas de crenças compartilhados são moldados. Estes são, por sua vez, a fonte da dependência da trajetória cognitiva, pois quanto mais inflexíveis são os modelos mentais, mais difícil se torna sua modificação e revisão. Por causa dessa dependência da trajetória cognitiva, a sustentação do panorama humano (ou seja, a formação de instituições) também ocorre de forma dependente da trajetória. Uma vez que todos os atores tenham formado os mesmos modelos mentais, o mix institucional pode começar a resolver uma variedade de problemas sociais de uma maneira particular (tradução nossa).

inicial de sua trajetória institucional, introduzindo os conceitos a serem utilizados em seu desenvolvimento. Com isso, busca-se evidenciar os pontos de interesse que receberão o destaque devido na análise das mudanças curriculares na organização.

Essencialmente, trata-se de momentos que justifiquem, segundo tipologia apropriada a ser apresentada, alterações em termos de currículo baseadas na mudança da percepção da função ideal de um diplomata, isso podendo ocorrer por conta de diversos fatores de ordem interna (como mudanças de regime de governo) ou externa (acontecimentos de impacto internacional).

3 A TRAJETÓRIA INSTITUCIONAL E OS PONTOS DE RUPTURA NO INSTITUTO RIO BRANCO

Pode-se constatar que o Itamaraty passou por diversos incrementos e mudanças institucionais ao longo de sua trajetória, não apenas sendo influenciado, mas também influenciando diretamente a percepção e os atributos principais pelos quais a política externa brasileira se norteia. Um dos mais preponderantes incrementos que o Ministério incorporou se deu na criação em 1945 do Instituto Rio Branco (IRBr), instituição responsável pela convocação, seleção, capacitação e atualização profissional dos funcionários do corpo diplomático brasileiro.

A introdução de um órgão específico responsável pelo processo em questão contribuiu, em medida já inicialmente considerável e progressivamente incrementada, para o controle da qualidade dos quadros profissionais do MRE, além da substituição constante dos indivíduos que o frequentam, de uma elite aristocrática, antes essencialmente figurada por nomes pertencentes a famílias tradicionais, muitos dos quais inclusive detentores de títulos e renome nacional, para uma elite intelectual, que apesar de não causar mudanças iniciais radicais (dado que, à época, o acesso à educação de qualidade ainda era escasso), já demonstrara passos importantes para a democratização da instituição.

O Itamaraty era então – e sobretudo – a Casa da elite. Diria mais: era o lugar que reunia a elite da elite, e sua legitimação derivava de se perceber e de ser percebida como núcleo de qualidade e excelência. Com a criação do Instituto Rio Branco, deixou de ser uma Casa de elite por seleção aristocrática para ser também uma Casa de elite por seleção intelectual. O conceito de elite não só permaneceu como robusteceu [...] (AZAMBUJA, 2011).

A evolução constante em direções minimamente controladas, através da intermediação do Instituto Rio Branco, favoreceu a manutenção de uma coesão interna que, ao longo do tempo, se tornara um dos principais atributos do Itamaraty. Além disso, a percepção de que tal instituição deveria se valer de níveis de autonomia mais pronunciados do que outros segmentos do governo também ajudou na formação de uma espécie de “tradição”, um “caminho” contendo um direcionamento no qual a instituição deveria se basear para nortear seus processos decisórios.

A autonomia e coesão do Itamaraty conferem-lhe (...) a estabilidade necessária para manter uma certa continuidade na política externa brasileira ao longo do tempo. Isso se deve, principalmente, a duas razões: por um lado, a autonomia protege a instituição de mudanças muito bruscas na sociedade. Por outro, a coesão garante um certo grau de consenso, indispensável à durabilidade de uma política (CHEIBUB, 1989, p. 126).

Cabe aqui ressaltar que a profissionalização crescente do Itamaraty contribuiu também para a percepção de um “insulamento institucional”, ou seja, um isolamento de demandas particulares ou relativas a interesses escusos e/ou partidários (GEDDES, 1994). Por extensão, entende-se que tal característica também pode ser verificada, em certa medida, no Instituto Rio Branco, uma vez que ele é uma das peças-chave que viabilizaram a percebida continuidade institucional do papel do MRE.

Antes de se abordar o processo de evolução institucional da referida instituição, cabe aqui apresentar o arcabouço conceitual a ser utilizado ao longo da análise, sobretudo no que diz respeito aos processos de mudança sofridos e à influência da própria trajetória sobre o fator continuidade (ou eventual ruptura) verificado.

3.1 A Influência do Caminho: o Conceito de Path Dependence

Inicialmente, é necessário estabelecer de forma clara a percepção da realidade institucional pré-análise, ou seja, determinar algumas definições basilares que constituem as estruturas institucionais em geral, para assim chegar-se aos conceitos mobilizados no presente estudo.

Um dos conceitos fulcrais para a presente análise é o do ambiente do processo institucional, a fim de traçar os contornos iniciais do escopo de análise. De acordo com Schreyögg e Sydow (2011, p. 322), o ambiente do processo institucional possui as seguintes características:

- *a process encompasses several (at least two) events, decisions and/or other types of actions;*
- *these events/actions do not happen separately, they are connected so that they amount to a sequence in its own order;*
- *the result (or, more often, the focused intermediate state) is basically imprinted by the foregoing course of actions and its characteristics: that is, 'history matters' ³⁴.*

Uma vez que a formação do comportamento institucional é constituída por eventos sequenciais e simultâneos, que não ocorrem de forma desassociada, e que os processos envolvidos na lógica decisória desses eventos são considerados para decisões futuras (o que

³⁴ - um processo engloba vários (pelo menos dois) eventos, decisões e / ou outros tipos de ações;
 - esses eventos / ações não acontecem separadamente, eles são conectados de forma que equivalem a uma sequência em sua própria ordem;
 - o resultado (ou, mais frequentemente, o estado intermediário focalizado) é basicamente impresso pelo curso de ações anterior e suas características: ou seja, 'a história importa' (tradução nossa).

pode ser entendido como reputação, experiência, análise de casos análogos, etc.), é possível inferir que o ambiente em que as relações são constituídas é multidimensional e complexo, tendo que considerar não somente elementos internos e externos à organização, mas também sua evolução ao longo do tempo.

Entende-se que o processo em questão pode ser dividido em três fases que, apesar de não ser possível determinar objetivamente onde uma termina e outra começa, servem como base para o estabelecimento de um referencial processual minimamente ordenado, para fins didáticos.

A primeira fase, denominada “fase da performance”, é caracterizada por um grande escopo de possibilidades de ação, sendo que as escolhas, apesar de serem basicamente imprevisíveis, também são influenciadas por eventos anteriores e condições iniciais à formação da instituição. Escolhas e decisões são enxergadas como eventos menores, sem grande significância em si, porém com potencialidade (por vezes não intencional) para iniciar um processo que se retroalimente e faça parte do *ethos* vindouro da organização. Momentos de inflexão como esse podem, a princípio, ser enxergados como conjunturas críticas em análises futuras (COLLIER e COLLIER, 1991).

A segunda fase, chamada de “fase da formação”, é caracterizada pelo início de um processo de retroalimentação, de modo que, cursos de ação inseridos nessa lógica passam a se beneficiar do efeito de reforço que a caracteriza. Padrões de ação alternativos acabam, por consequência, tendo problemas em serem aceitos e considerados, além de aprovados socialmente, quando a percepção da sociedade é inserida nesse processo. Assim, a irreversibilidade desse caminho estrutural é progressivamente consolidada. Há de se considerar, também, que as ações na segunda fase não são acidentais, nem tampouco totalmente previsíveis, já que elementos inesperados ou fora dos padrões em consolidação podem acontecer, contribuindo, em maior ou menor grau, com o estabelecimento de uma direção organizacional particular (SCHREVÖGG e SYDOW, 2011). Ainda segundo os mesmos autores (2011, p. 324):

*An initially unknown logic happens to take the lead, favouring a particular decision or action pattern, and reproduces this over a certain period of time. This phase commences with a critical juncture at the passage from Phase I to II. A decision made or an action taken in Phase I amounts to a trigger for the further development of the organization or an organizational subsystem.*³⁵

³⁵ Uma lógica inicialmente desconhecida passa a assumir a liderança, favorecendo uma determinada decisão ou padrão de ação, e reproduz isso ao longo de um determinado período de tempo. Esta fase começa com uma conjuntura crítica na passagem da Fase I para a II. Uma decisão tomada ou uma ação executada na Fase I equivale a um gatilho para o desenvolvimento posterior da organização ou de um subsistema organizacional. (tradução nossa).

Nessa segunda fase, movimentos de retroalimentação de diferentes naturezas começam a surgir, influenciando diretamente no processo em questão. Valendo-se, para análise, dos termos de Sreyögg e Sydow (2011, p. 324-325), pode se considerar que os mais comuns são:

Coordination Effects - (...) the more actors adopt and apply a specific organizational rule or routine, the more efficient the interaction is among these actors. When the behaviour of the actors is rule-guided, reactions can be anticipated and considered in advance, and consequently coordination costs can be significantly reduced;
Complementarity Effects - (...) the advantages of repeatedly combining interrelated activities do not simply add up, they produce an additional surplus. This type of mechanism is at work when routines and/or practices are interconnected in such a way that it becomes ever more attractive to exploit the synergies or — when referring to the reverse aspect — to save misfit costs caused by solutions deviating from the established organizational capability;
Learning Effects - Learning effects hold that the more often an operation is performed, the more efficiency will be achieved when operating subsequent iterations. The operations are more skilfully performed (faster, more reliable and with fewer errors);
Adaptive Expectation Effects - These self-reinforcing effects relate to interactive building of preferences, which are not considered to be fixed dispositions but to develop in response to the expectations of others. Often quoted examples highlight the need for social belonging and the desire to end up on the winners' side. (...) Organizational members are willing to adopt them because they expect others to do the same and wish to end up on the winners' side³⁶.

O surgimento de tais efeitos acaba por definir o início e a continuidade do processo de retroalimentação supracitado, que por sua vez molda o comportamento institucional. Na segunda fase, ainda que essas tendências estejam em consolidação, é possível começar a enxergar, em análises institucionais, indícios de cursos de ação futuros.

Por fim, a terceira fase, que pode ser chamada de “fase de consolidação”, é caracterizada pela constrição institucional em torno dos comportamentos retroalimentados na segunda fase, o que gera uma consolidação organizacional na instituição. A partir desse momento, o comportamento adquire um caráter quase determinístico, o que pode até mesmo influenciar os

³⁶ Efeitos de Coordenação - (...) quanto mais os atores adotam e aplicam uma determinada regra ou rotina organizacional, mais eficiente é a interação entre esses atores. Quando o comportamento dos atores é guiado por regras, as reações podem ser antecipadas e consideradas com antecedência e, conseqüentemente, os custos de coordenação podem ser significativamente reduzidos;
 Efeitos de complementaridade - (...) as vantagens de combinar repetidamente atividades inter-relacionadas não se somam simplesmente, elas produzem um excedente adicional. Este tipo de mecanismo atua quando rotinas e / ou práticas estão interligadas de tal forma que se torna cada vez mais atraente explorar as sinergias ou - no que se refere ao reverso - economizar custos de desajuste causados por soluções que se desviam da capacidade organizacional estabelecida;
 Efeitos de aprendizagem - os efeitos de aprendizagem afirmam que quanto mais uma operação é executada, mais eficiência será alcançada ao operar iterações subsequentes. As operações são realizadas com mais habilidade (mais rápidas, mais confiáveis e com menos erros);
 Efeitos de expectativa adaptativa - Esses efeitos de auto-reforço estão relacionados à construção interativa de preferências, que não são consideradas disposições fixas, mas se desenvolvem em resposta às expectativas dos outros. Os exemplos frequentemente citados destacam a necessidade de pertencimento social e o desejo de acabar do lado dos vencedores. (...) Os membros da organização estão dispostos a adotá-los porque esperam que outros façam o mesmo e desejam acabar do lado dos vencedores (tradução nossa).

curtos de ação de possíveis concorrentes, quando tal elemento se aplica (SCREYÖGG e SYDOW, 2011).

Inevitavelmente, o alcance da terceira fase significa uma redução considerável da adaptabilidade organizacional. Em níveis razoáveis isso pode contribuir para a saúde da organização, porém a possibilidade de extrapolar tal ponto existe. Com isso, é necessário ressaltar que o extremo da terceira fase pode ser bastante prejudicial para a instituição. A partir do momento em que um *ethos* institucional é definido e continuamente reforçado a ponto de adquirir caráter praticamente determinístico, todas as ações são orientadas para a manutenção de tal *ethos*. No entanto, a realidade institucional é complexa, e frequentemente requer mudanças que não necessariamente reforçarão o *ethos*, podendo inclusive ir contra o mesmo. Em tais momentos, a ação mais indicada pode simplesmente não ser a tomada, apenas por não ser endossada pela estrutura organizacional formada.

Se entende que tanto o Instituto Rio Branco quanto a política externa brasileira em si são instituições altamente influenciadas por sua trajetória histórica, apresentando, portanto, quase que uma “tradição” de fazer e agir. Essencialmente, trata-se da ideia de *path dependence*.

De maneira simplificada *path dependence* é um conceito que afirma que instituições são altamente influenciadas por sua trajetória já trilhada, valendo-se de fatores como tradição, percurso histórico e experiências anteriores para não apenas basear o processo decisório atual, mas também legitimar e justificar a possibilidade de manutenção de certos comportamentos, aspectos e cursos de decisão (EBBINGHAUS, 2005).

Em termos mais simples, pode-se entender que o processo decisório atual não deve ser considerado como totalmente independente de eventos passados, sobretudo das decisões tomadas ao longo da trajetória da instituição, referentes ao funcionamento da mesma. Essa ação, apesar de, em geral, não ser linear, pode surgir de diversas formas, como constatado anteriormente, criando, por vezes involuntariamente, um sistema que se retroalimenta. Ainda de acordo com Ebbinghaus (2005, p. 5-6):

In a sequence of events, the latter decisions are not (entirely) independent from those that occurred in the past. In the language of probability theory, this sequential contingency is called path dependence. Path dependence results from non-linear self-reinforcing processes – in economic terms: increasing returns³⁷.

³⁷ Em uma sequência de eventos, as últimas decisões não são (inteiramente) independentes daquelas que ocorreram no passado. Na linguagem da teoria da probabilidade, essa contingência sequencial é chamada de *path dependence*. A *path dependence* resulta de processos não lineares de auto-reforço - em termos econômicos: ganhos em escala (tradução nossa).

A partir de tal consideração, é possível assumir que os ganhos em questão acabam reforçando decisões que atendam a determinado padrão, não apenas por considerar retornos maiores, mas também pelo fato de que tais retornos acabam tornando menos atraente uma mudança de postura. Em termos práticos, isso significaria submeter-se a uma conjuntura pouco explorada e incorrer em riscos aparentemente desnecessários.

Na presença de feedback positivo, a probabilidade de novos passos na mesma trajetória aumenta com cada passo dado nessa trajetória. Isso porque os benefícios relativos da atividade atual comparados às opções anteriormente possíveis aumentam com o tempo. Para colocar de uma maneira diferente, os custos de transição para uma alternativa previamente plausível aumentam (PIERSON, 2004, p.21).

Além disso, é possível que a influência do caminho seja tamanha e mantenha tendências durante tanto tempo, que os custos de mudança de postura se acumulem ao longo da trajetória institucional, e uma hora consigam até mesmo superar os ganhos provenientes de escolhas pragmaticamente mais razoáveis. Em outros termos, uma mudança de postura evidentemente manifestada em uma decisão específica poderá ser custosa para a imagem institucional, sobrepujando inclusive os custos de uma escolha que a princípio pode ser considerada menos vantajosa, mas que expressa concordância com o modo de fazer e agir associado com o comportamento estabelecido da instituição. Tal processo evidencia a influência que as percepções externas exercem sobre o comportamento institucional. Nesse sentido, pode-se considerar o chamado “efeito expectativas adaptativas” (*adaptive expectations effect*).

É importante considerar ainda que os ganhos em escala em questão (e, por extensão, também os possíveis prejuízos) não são somente de natureza econômica, podendo transitar nas mais diversas áreas. Ainda que uma análise sob o prisma financeiro foque geralmente em importâncias econômicas, a decisão sobre o que é percebido como ganho ou perda cabe essencialmente à instituição, e são termos que podem variar.

No caso do Itamaraty, a solidificação de uma imagem específica pode ser considerada o objetivo, e a manutenção de fatores como comportamento e discurso, além da politização reduzida em seu plantel de funcionários seriam as ações que o buscam. O cumprimento de tais itens e o reforço da imagem supracitada acaba por gerar ganhos em si, uma vez que, como colocado previamente, os atos quando praticados reproduzem e retroalimentam a lógica pretendida.

Dessa forma, é possível considerar que, uma vez traçados rumos e objetivos em termos institucionais, o processo de alteração ou remoção delas se torna cada vez mais complexo conforme um Estado o percorre. Sendo o Itamaraty uma das instituições nacionais mais

representativas de maneira geral e sobretudo em seu nicho de atuação, é de se esperar que tais preceitos se apliquem a ele também. No caso brasileiro, Lima e Hirst (2009, p. 47) corroboram com tal ponto:

As próprias trajetórias de desenvolvimento criam novas ideias, interesses e instituições, que se tornam de difícil remoção, uma vez que um país começa a trilhá-las. As condições internacionais que contribuíram para a emergência de uma trajetória específica podem evoluir ou até mesmo desaparecer, sem que ocorra mudança de instituições, interesses e ideias associadas a tal trajetória. Padrões de desenvolvimento são, portanto, trajetória dependente (*path dependent*). Isto certamente é verdade no caso do Brasil.

Dito isso, é importante considerar ainda a possibilidade que tal caminho institucional percorrido demande eventuais mudanças a nível organizacional. Dentro do curso de ação determinado e consolidado, podem ocorrer momentos em que variáveis externas ou internas se alteram (ou surgem) de tal forma que o arcabouço organizacional, ou parte dele, deve ser repensado. Ainda que isso não implique necessariamente em mudanças aparentes no comportamento institucional, a lógica por trás do mesmo eventualmente passa por mudanças-chave, que eventualmente poderão ser incorporadas no *ethos* institucional a partir daquele momento.

Tais momentos são denominados, em termos técnicos, como “conjunturas críticas” (*critical junctures*). É importante esclarecer os aspectos concernentes a essas conjunturas, uma vez que elas representam ocasiões importantes para a evolução (ou a estagnação) institucional.

3.1.1 Quando a Realidade Demanda Mudanças: o Conceito de Critical Junctures

Os esforços e ações direcionados para a manutenção do *ethos* organizacional já consolidado, apesar de em geral surtirem efeito, podem, eventualmente, não se mostrarem suficientes para lidar com certas conjunturas. Quando isso ocorre, há o surgimento das chamadas “conjunturas críticas” (do inglês, *critical junctures*). Tais momentos são basicamente situações que pressionam a instituição para a realização de mudanças que podem impactar significativamente seu caminho organizacional. De acordo com Capoccia (2016, p. 118), “*in the analysis of path-dependent institutions, the concept of critical juncture refers to situations of uncertainty in which decisions of important actors are causally decisive for the selection of*

one path of institutional development over other possible paths”³⁸. Dessa forma, é possível considerá-las como pontos de inflexão decisivos para os caminhos futuros da instituição.

É necessário salientar que conjunturas críticas podem ser oriundas de fatores externos ou internos à instituição, ou mesmo da ação conjunta e sequencial ou simultânea de ambos. Na verdade, há inclusive a possibilidade de se valer dessa dualidade, através do discurso, para legitimar mudanças que não visam necessariamente adaptações pragmáticas à organização, mas que atendam convencionalidades ou interesses específicos de cunho político/ideológico. De fato, aspectos das próprias instituições são frequentemente reinterpretados e ressignificados segundo o ponto de vista de cada grupo, podendo se alterar propósitos, percepções sobre seu funcionamento e seus objetivos. Quando surge a possibilidade de que determinado grupo ou indivíduo faça mudanças internas na instituição em questão, será a percepção daquele grupo sobre o que é de fato uma conjuntura crítica que orientará as mudanças organizacionais que seguirão, considerando que elas realmente aconteçam. Dessa maneira, pode se definir que:

*Institutions are constantly reshaped and reinterpreted by groups vying for power, trying to bend the institution to their priorities and preferences. To be sure, theorists of endogenous institutional change do underscore that institutional development does sometimes follow the pattern of punctuated equilibrium, with moments of openness and rapid change (i.e., critical junctures)*³⁹ (CAPOCCIA, 2016, p. 131).

A percepção sobre o que pode caracterizar uma conjuntura crítica é, portanto, um elemento importante para determinar mudanças organizacionais de diversas naturezas, podendo inclusive iniciar novas práticas ou romper com ações já solidamente estabelecidas. Havendo a percepção de que os objetivos dos agentes dirigentes não estejam sendo desempenhados corretamente, abre-se inclusive a possibilidade de se desconsiderar quase completamente o caminho até então percorrido, gerando inflexões bastante agudas na trajetória da instituição.

Uma vez que os ganhos supracitados apresentam um aspecto de retroalimentação, seus efeitos e práticas causadoras são ampliados e aprofundados ao longo do tempo, corroborando, até segunda ordem, com sua proposta geradora. Dado que o processo decisório não deve ser analisado separadamente das condições verificadas no início do processo, o elemento de *path dependence* pode ser observado. A alteração de tal quadro se daria somente a partir do

³⁸ Na análise de instituições dependentes da trajetória, o conceito de conjuntura crítica refere-se a situações de incerteza em que as decisões de atores importantes são causalmente decisivas para a escolha de um caminho de desenvolvimento institucional em detrimento de outros caminhos possíveis (tradução nossa).

³⁹ As instituições são constantemente remodeladas e reinterpretadas por grupos que disputam o poder, tentando dobrar a instituição às suas prioridades e preferências. Para ter certeza, os teóricos da mudança institucional endógena ressaltam que o desenvolvimento institucional às vezes segue o padrão de equilíbrio pontuado, com momentos de abertura e mudança rápida (ou seja, conjunturas críticas) (tradução nossa).

surgimento de forças externas ao sistema institucional ou ainda de uma modificação significativa nas relações estruturais entre os atores envolvidos diretamente no processo (BERNARDI, 2012).

Dessa forma, acontecimentos como mudanças nas inclinações ideológicas das lideranças (sejam das instituições em questão ou mesmo de instâncias superiores altamente influentes) podem ser considerados transformações diretas nas relações estruturais entre atores, enquanto fatores oriundos de fora da organização, como alterações a nível internacional, crises sanitárias, problemas de ordem econômica ou fatores ambientais, podem ser entendidos como exemplos de forças externas. Ambas as dimensões, seja em conjunto ou separadamente (e tal ponto vai variar de acordo com cada caso), podem favorecer o surgimento de conjunturas críticas, e eventualmente poderão gerar mudanças institucionais severas e duradouras.

É necessário observar ainda que as conjunturas críticas não ocorrem somente como eventos isolados, mas como eventos dependentes de condições conjunturais prévias, da mesma forma que a própria trajetória organizacional em si. De acordo com Soifer (2012, p. 1576):

Critical junctures do not begin with a blank slate. Rather than seeing the critical juncture as a “treatment” that represents the only source of variation across cases, (...) scholars must realize that some antecedent conditions play a causal role in the outcomes of the critical juncture⁴⁰.

Na verdade, conjunturas críticas são produtos de antecedentes críticos que moldaram a ocasião para que elas se manifestassem. De acordo com Slater e Simmons (2010, p. 889), esses antecedentes críticos podem ser definidos como “*factors or conditions preceding a critical juncture that combine in a causal sequence with factors operating during that juncture to produce a divergent outcome*”⁴¹.

Nesse sentido, é importante considerar que nem todo o conjunto de fatores ou condições que ocorre em dado momento em uma trajetória institucional é passível de ocasionar uma conjuntura crítica. Na verdade, um dos elementos necessários, de acordo com diversos autores, é a possibilidade de afrouxamento das estruturas anteriores. Segundo Soifer (2012, p. 1573):

The distinct feature of a historical juncture with the potential to be critical is the loosening of the constraints of structure to allow for agency or contingency to shape

⁴⁰ As conjunturas críticas não começam com uma folha em branco. Em vez de ver a conjuntura crítica como um “tratamento” que representa a única fonte de variação entre os casos, os estudiosos devem perceber que algumas condições antecedentes desempenham um papel causal nos resultados da conjuntura crítica (tradução nossa).

⁴¹ fatores ou condições que precedem uma conjuntura crítica que se combinam em uma sequência causal com fatores que operam durante essa conjuntura para produzir um resultado divergente (tradução nossa).

divergence from the past, or divergence across cases. Many critical juncture accounts implicitly describe this loosening of constraints⁴².

Dessa forma, a rigidez estrutural do momento presente, bem como a natureza e o impacto das alterações conjunturais também são elementos determinantes para o surgimento de uma conjuntura crítica. Assim, quando estruturas altamente rígidas são desafiadas pela conjuntura, pode ser que estas permaneçam inalteradas justamente por conta do custo de quebra de tal rigidez. Entretanto, caso o impacto do acontecimento, seja de origem interna ou externa à organização, se mostre grande o suficiente, poderá ser necessário que as estruturas supracitadas tenham que ser de fato alteradas, inclusive podendo disso depender a relevância ou até mesmo a sobrevivência da instituição como um todo. Em outros termos, consequências muito grandes podem ultrapassar todos os custos de manutenção das práticas retroalimentadas dentro do *ethos* institucional.

3.1.2 A Lógica da Mudança: Quando Surge a Demanda por Redirecionamento

Uma vez estabelecidos os conceitos necessários para determinar o que de fato é a mudança, bem como a terminologia aplicada a ela, cabe agora analisar os motivos que fazem com que elas surjam. Em outros termos, e associando com os temas supracitados, pretende-se definir os elementos que determinam, na dimensão prática, o surgimento de uma conjuntura crítica.

Inicialmente, deve-se partir da ideia de que uma mudança no currículo dos profissionais de diplomacia decorre, em instância inicial, de uma alteração da visão que os *policymakers* adotam sobre a lógica da política externa. Entretanto, é possível cair na vala comum de que somente alterações de regime são acontecimentos significativos para que tal posicionamento se modifique de forma sensível, ocasionando as ditas alterações na política externa para o Estado. Ao analisar de forma minuciosa, é possível identificar diversos casos em que tal pressuposto se mostra incorreto, com líderes de relevância mundial à sua época alterando os cursos de ação dentro da área sem necessariamente incorrer em mudanças no regime de governo praticado (HERMANN, 1990). A título de exemplo, o autor apresenta casos como (1990, p. 4-5):

⁴² A característica distinta de uma conjuntura histórica com o potencial de ser crítica é o afrouxamento das restrições estruturais para permitir a agência ou contingência para moldar divergências do passado, ou divergências entre casos. Muitos relatos de conjunturas críticas descrevem implicitamente esse afrouxamento das restrições (tradução nossa).

After engaging in war with Israel, President Sadat of Egypt dramatically changed direction with his trip to Jerusalem. The administration of Lyndon Johnson, after having Americanized the Vietnam War, changed course and began to negotiate U.S. withdrawal. Fidel Castro of Cuba, once an advocate of the export of revolution by military means, changed his mind. President Nixon, who for most of his career saw a monolithic aggressive communist movement, initiated a dramatic change in United States policy toward China⁴³.

A percepção da necessidade de mudança sobre os rumos da política externa pode, de fato, ocorrer sem necessariamente uma alteração de regime ou de qualquer outra natureza, colocando-se o motivo tão somente em uma resposta aos acontecimentos à nível externo ou mesmo interno. De fato, ações em âmbito de política externa resultam basicamente de uma combinação de comportamentos propositais, fatores relacionados a variáveis cognitivo-psicológicas de agentes (por exemplo líderes, *policymakers*) ou grupos (como partidos políticos, OIs, a própria opinião pública) e elementos estruturais que definem e afetam as relações entre os Estados (BLAVOUKOS e BOURANTONIS, 2014). É, portanto, constituída por um processo complexo de entrelaçamento de fatores.

Em seu trabalho, Hermann (1990) elenca níveis de mudanças na política externa de um país, bem como os elementos que seriam seus principais motivadores. Na concepção do autor, é possível listar quatro níveis de mudança principais. São eles (HERMANN, 1990): *mudanças de ajuste*, são essencialmente alterações focadas na adaptação às microcondições da conjuntura de forma quantitativa, ocorrendo possivelmente no nível de esforço (maior ou menor) e/ou no plantel dos destinatários da política (refinamento nos alvos), de modo que objetivo, métodos e processos permanecem virtualmente inalterados; *mudanças no programa*, sendo essas alterações nos métodos ou meios para o alcance dos objetivos do programa. Tais mudanças tendem a ser qualitativas e envolvem novos instrumentos de política, por exemplo, a opção por meios puramente diplomáticos ou econômicos para alcançar certo objetivo. Dessa forma, muda-se o que e como é feito, porém os objetivos permanecem; *mudança de problema/objetivo*, que basicamente expressa a substituição ou abandono do objetivo inicial. Altera-se, com ela, os próprios propósitos da política externa; e *mudança de orientação internacional*, que é a forma mais extrema de alteração na política externa, implicando no redirecionamento de toda a visão do ator em relação aos tópicos internacionais. Denota-se aqui uma mudança basilar nos

⁴³ Depois de entrar em guerra com Israel, o presidente Sadat do Egito mudou drasticamente de direção com sua viagem a Jerusalém. A administração de Lyndon Johnson, após ter americanizado a Guerra do Vietnã, mudou de rumo e começou a negociar a retirada dos EUA. Fidel Castro de Cuba, outrora defensor da exportação da revolução por meios militares, mudou de ideia. O presidente Nixon, que durante a maior parte de sua carreira viu um movimento comunista agressivo monolítico, iniciou uma mudança dramática na política dos Estados Unidos em relação à China (tradução nossa).

posicionamentos do Estado, em que múltiplas políticas (ao contrário das anteriores, que em geral envolvem apenas uma) são mudadas quase simultaneamente.

A título de ilustração, uma mudança de ajuste seria relacionada ao melhor funcionamento dos processos já existentes no âmbito da política externa. Exemplos válidos poderiam ser a atualização de valores e pessoal, realocação de recursos nos processos, dentre outros.

Mudanças envolvendo o programa seriam relacionadas aos instrumentos utilizados para o alcance dos fins, porém sem a alteração destes, como por exemplo focar em estratégias de convencimento e soft power em detrimento de uma sanção econômica ao lidar com uma política econômica entendida como nociva advinda de outro Estado.

Mudanças de problema ou objetivo são essencialmente alterações diretamente nas metas finais da política externa, ou mesmo seu abandono por completo. Um exemplo a se considerar seria a ação dos EUA na Guerra do Vietnã, ao aceitar a situação do conflito como uma eventual derrota e cessar o envio de suas tropas à região.

Por fim, casos como a mudança do eixo de atuação internacional norte-americano com os atentados em 2002 ou com o fim da Guerra Fria são exemplos de mudança de orientação internacional, que basicamente consistem na mudança da postura em geral do país para com o âmbito internacional, afetando muitos setores diferentes. Em ambos os casos houve um redirecionamento considerável nos rumos da política externa dos EUA, que não envolveu apenas um objetivo ou processo específico, mas transbordou para diversas instâncias (de fato, afetaram inclusive políticas internas ao Estado em questão).

Como observado, as mudanças em questão podem ocorrer em diversos níveis. A partir de tal percepção, entende-se que as alterações curriculares adequadas devem ser correspondentes com a realidade que originou tais mudanças. Nessa linha de raciocínio, pode-se considerar que uma mudança de orientação internacional, por exemplo, demandará profissionais de diplomacia que sejam capazes de atuar satisfatoriamente dentro dessa nova orientação.

Apesar do exemplo extremo, mesmo as alterações do tipo ajuste poderiam demandar a formação de profissionais capacitados de forma ligeiramente mais específica do que os anteriores, tendo que entender de cursos de ação mais direcionados e menos gerais justamente por tal mudança.

Entender os níveis de mudança na política externa dos Estados é importante para melhor elucidar o que pode ser considerado uma “mudança” válida, bem como para pavimentar o

caminho para o entendimento das possíveis origens, ainda de acordo com a tipologia de Hermann, de tais mudanças.

Em seus estudos, o autor elenca como principais fontes de mudança na política externa o direcionamento das lideranças no poder (*leader driven*), o apoio burocrático (*bureaucratic advocacy*), reestruturação doméstica (*domestic restructuring*) e choques externos (*external shocks*). A análise separada de cada uma de tais fontes torna-se necessária pois, a fim de observar as possíveis influências no currículo de formação dos diplomatas, deve-se primeiro entender o que pode ser identificado como uma fonte de mudanças na política externa, que, em última instância, demandaria uma nova leva de profissionais aptos a lidarem com tal realidade.

A primeira das fontes de mudança na conceptualização de Hermann é centrada na perspectiva das lideranças no poder, sejam elas um grupo ou um único indivíduo. Aqui cabe ressaltar que, estando centralizada em um agente singular, há maior possibilidade de antropomorfização da ideologia, quando o líder se coloca como representante dela. Em outros termos, a figura do líder se confunde com os preceitos e ideias que motivaram a mudança. De acordo com Hermann (1990, p. 11):

Leader driven change results from the determined efforts of an authoritative policy-maker, frequently the head of government, who imposes his own vision of the basic redirection necessary in foreign policy. The leader must have the conviction, power, and energy to compel his government to change course⁴⁴.

A partir da definição acima, percebe-se que o indivíduo que lidera pode ser um perpetrador de certa ideologia sistematizada, como preceitos culturais, políticos, religiosos, etc., ou que ele veicule sua própria visão de mundo, desvinculada de um grande conjunto de ideias ou pouco influenciada por ele. Cabe aqui, entretanto, ressaltar que grande parte das lideranças estatais alcançam o poder justamente por adotar bandeiras e visões específicas em seu discurso. Ainda assim, a decisão partiria da figura de liderança em si.

Um exemplo válido seria quando o então presidente egípcio Anwar Sadat realizou, como parte dos acordos de Camp David em 1978, um tratado de paz entre o Egito e Israel. A posição gerou diversas repercussões para o mundo árabe e para os israelenses. Entende-se que a iniciativa partiu de fato de Sadat, que iria se valer de sua própria autoridade para validar a proposta, sem considerar, por exemplo, as posições da Liga Árabe.

⁴⁴ A mudança conduzida pelo líder resulta dos esforços determinados de um formulador de políticas autoritário, frequentemente o chefe de governo, que impõe sua própria visão do redirecionamento básico necessário na política externa. O líder deve ter convicção, poder e energia para obrigar seu governo a mudar de rumo (tradução nossa).

A generation of Egyptians grew up knowing Israel simply as "the illegitimate Zionist enemy" that had displaced the Palestinian people. It is no wonder, then, that when President Anwar el Sadat of Egypt announced his intention to visit Jerusalem, in a gesture that led to Camp David, most people were surprised, some indeed shocked; Israelis danced in the streets in a state of euphoria. And when the accords were finally signed, the repercussions were equally dramatic: Egypt, the historical leader of the Arab world, was expelled from the Arab League, and the Egyptian people showed no great enthusiasm⁴⁵ (TELHAMI, 2001, p. 1).

Percebe-se que as mudanças perpetradas pela figura do líder podem não encontrar consenso nos demais *policymakers* internos ou agentes externos, ou mesmo em relação à população do próprio Estado. Quando isso ocorre, as chances de tal mudança não se sustentar a longo prazo aumentam.

A segunda fonte, de acordo com a tipologia de Hermann, versa sobre o apoio burocrático do Estado em questão como um agente de mudança (ainda que pareça, em uma análise superficial, contraditório). A partir da análise realizada pelo autor (1990, p.11), é possível considerar que:

Bureaucratic advocacy as an agent of change may seem a contradiction in view of what has been described as the resistance of bureaucratic organizations to major redirection of policy. The suggestion is not that an entire government becomes seized with the need for change, but rather that a group within the government becomes an advocate of redirection. This group may be located in one agency or scattered among different organizations but with some means for regular interaction. To be effective, the advocates have to be sufficiently well placed to have some access to top officials⁴⁶.

É válido mencionar que, contanto que a influência de elementos externos não seja consideravelmente alta, os funcionários que cuidam dos processos intermediários no governo podem ser mais qualificados para perceber a ineficácia das diretrizes atuais de funcionamento da organização do que as lideranças em si, já que muitas delas podem simplesmente estar alheias aos efeitos “no mundo real”. Além disso, o entendimento do funcionamento burocrático por parte de tais funcionários permite que eles consigam, em boa parte dos casos, determinar ou ao menos afunilar o escopo em que mudanças seriam necessárias, ao identificar os problemas práticos com maior precisão.

⁴⁵ Uma geração de egípcios cresceu conhecendo Israel simplesmente como "o ilegítimo inimigo sionista" que deslocou o povo palestino. Não é de admirar, então, que quando o presidente Anwar el Sadat do Egito anunciou sua intenção de visitar Jerusalém, em um gesto que levou a Camp David, a maioria das pessoas ficou surpresa, algumas até chocadas; os israelenses dançavam nas ruas em estado de euforia. E quando os acordos foram finalmente assinados, as repercussões foram igualmente dramáticas: o Egito, líder histórico do mundo árabe, foi expulso da Liga Árabe, e o povo egípcio não demonstrou grande entusiasmo (tradução nossa).

⁴⁶ O apoio burocrático como agente de mudança pode parecer uma contradição em vista do que tem sido descrito como a resistência das organizações burocráticas ao grande redirecionamento da política. A sugestão não é que todo um governo seja tomado pela necessidade de mudança, mas sim que um grupo dentro do governo se torne um defensor do redirecionamento. Esse grupo pode estar localizado em uma agência ou disperso entre diferentes organizações, mas com alguns meios de interação regular. Para serem eficazes, os defensores devem estar suficientemente bem posicionados para ter algum acesso a altos funcionários (tradução nossa).

Aqui, deve-se observar que os grupos em questão podem ser suprimidos ou enfatizados, dependendo de sua posição em relação ao governo. Em outros termos, se o grupo apoia o governo atuante, suas posições e sugestões podem ser melhor consideradas. Um exemplo válido seria a mudança da postura externa do Irã com o câmbio de governo de Mohammad Khatami para Mahmoud Ahmadinejad: enquanto o primeiro se aproximou do ocidente, tendo o apoio de setores do governo mais voltados para a economia, comércio e globalização, bem como de pessoas que não tinham o fervor religioso de seus antecedentes, o segundo adotou uma postura anti-americanista e consideravelmente menos conciliatória em sua política externa, sendo defendido por setores mais conservadores no governo, bem como determinados grupos militares (MATTES, LEEDS e CARROLL, 2015). Em ambos os casos, as pressões por parte dos grupos dentro do governo que apoiavam cada candidato foram fundamentais para moldar as tendências dos indivíduos.

A terceira fonte de mudanças na política externa são as reestruturações domésticas, que ocorrem a partir de segmentos da sociedade que defendem ou vão contra determinados cursos de ação, e em geral, refletem as particularidades contextuais do Estado analisado. De acordo com Hermann (1990, p.12):

Domestic restructuring refers to the politically relevant segment of society whose support a regime needs to govern and the possibility that this segment of society can become an agent of change. (...) In different political systems the dynamics of domestic restructuring will vary, but at their core is a common theme: Foreign policy redirection occurs when elites with power to legitimate the government either change their views or themselves alter in composition-perhaps with the regime itself⁴⁷.

A existência de segmentos que pressionam e muitas vezes determinam cursos de ação da política externa em um Estado pode se confundir com a fonte anteriormente apresentada, a do apoio burocrático. Entretanto, a diferença fundamental entre ambas é que, enquanto a anterior foca em segmentos pertencentes ao aparato burocrático, evocando uma corrente de pensamento interna às instituições públicas, a presente coloca como foco setores da sociedade e outros grupos não pertencentes a tais instituições, porém que possuem capacidade o suficiente para influenciá-las. Trata-se, portanto, de uma corrente de pensamento externa à instituição, mas não necessariamente ao Estado ao qual ela pertence.

⁴⁷ A reestruturação doméstica refere-se ao segmento politicamente relevante da sociedade cujo apoio um regime precisa para governar e a possibilidade de que esse segmento da sociedade possa se tornar um agente de mudança (...). Em diferentes sistemas políticos, a dinâmica da reestruturação doméstica varia, mas em seu cerne há um tema comum: o redirecionamento da política externa ocorre quando as elites com poder para legitimar o governo mudam seus pontos de vista ou alteram sua composição – talvez com o regime em si (tradução nossa).

Um exemplo válido seria a forma com que a opinião pública afetou a mudança de postura norte-americana no caso da Guerra do Vietnã. Em tal ocasião, houve consideráveis pressões por parte da sociedade para que os norte-americanos retirassem suas tropas do país, e considerando o apoio crescente para tal postura, além de fatores econômicos e estratégicos, a narrativa impulsionada pela população foi ganhando espaço e contribuiu para a mudança em questão.

Aqui, um ponto que deve ser observado é o de que não há necessidade, sobretudo em grupos grandes, de que os integrantes conheçam o assunto em sua totalidade para que se tornem influentes. Tão somente deve haver uma comoção grande o suficiente para ser notada e considerada pelos *policymakers*.

Public, opinion polls over the years consistently show that two of three Americans judge the Vietnam War to have been a "mistake." Unfortunately, few claim to know what the U.S. should have done differently. Over half do not have "a clear idea" what the war was about; a third can't even remember which side we supported. The problem is even worse for American youth - future citizens and leaders - who have no experience of the war and little or no knowledge of it⁴⁸ (STARR, 1991, p. 3).

Dessa forma, infere-se que uma mudança oriunda de reestruturação interna, por mais que seja válida no momento em que é concebida, pode padecer da falta de ciência total pela população que a defende, resultando em consequências negativas ou mesmo no esquecimento do peso de seu fato gerador.

Por fim, a quarta fonte de mudanças na política externa diz respeito aos choques externos. Essencialmente, trata-se de mudanças oriundas do ambiente externo ao Estado, podendo ter seu agente causador em outro Estado ou bloco, ações de uma OI, indivíduos relevantes internacionalmente, grupos não-estatais como organizações terroristas, empresas, ONGs, pandemias e até mesmo fenômenos naturais, como terremotos e tsunamis. Segundo a classificação de Hermann (1990, p.12):

External shocks are sources of foreign policy change that result from dramatic international events. Presumably most foreign policy change results from a perception by government leaders of some change or initiative (or lack of it) in the external environment. Normally these events are hardly traumatic. Typically, their scope is modest; they may be ambiguous; their immediate impact is limited. In short, unless they are repeatedly reinforced by other events, most foreign stimuli are easy to miss, misinterpret, ignore, or treat routinely. By contrast, external shocks are large

⁴⁸ As pesquisas de opinião pública ao longo dos anos mostram consistentemente que dois em cada três americanos consideram a Guerra do Vietnã um "erro". Infelizmente, poucos afirmam saber o que os EUA deveriam ter feito de forma diferente. Mais da metade não tem "uma ideia clara" do que foi a guerra; um terço nem se lembra de que lado apoiamos. O problema é ainda pior para os jovens americanos - futuros cidadãos e líderes - que não têm experiência da guerra e pouco ou nenhum conhecimento dela (tradução nossa).

*events in terms of visibility and immediate impact on the recipient. They cannot be ignored, and they can trigger major foreign policy change*⁴⁹.

Os *policymakers* do Estado nem sempre serão sensíveis aos acontecimentos em âmbito internacional, uma vez que, na prática, é impossível monitorar todos eles simultaneamente com alto nível de precisão. No entanto, os chamados choques externos são entendidos como eventos de grande magnitude, que de fato não podem ser ignorados ao se preparar uma estratégia de política externa que atenda de forma eficiente as exigências da realidade internacional.

Um dos eventos mais expressivos de impacto internacional recente foi a pandemia do COVID-19, caracterizando-se como um período que alterou não apenas políticas internas aos Estados (para muito além da área da saúde apenas), como também em seus relacionamentos externos.

*COVID-19 has fast become one of the ultimate stressors on our already fragile international system, exposing vulnerabilities, magnifying weaknesses, and exacerbating long-fester issues. At the most basic level, this difficult moment has highlighted just how ill-equipped our global health systems are, forcing many countries to make devastating ethical decisions to determine who among their citizenry is most deserving to receive medical care. Furthermore, rather than build a renewed global coalition to fight this awful disease, many countries have instead relied on isolationist policies*⁵⁰ (ALLEN, 2021).

Acontecimentos de tal magnitude alteram significativamente a dinâmica interna e externa entre os Estados e, na verdade, acabam por mudar até mesmo a forma com que tais países enxergam o ambiente internacional de maneira geral. A partir disso, as mudanças ocorrem por conta da adaptação a essa nova visão de mundo ocasionada por circunstâncias de âmbito externo.

Aqui, cabe ressaltar que os choques externos também servem de oportunidades para o estabelecimento de mudanças. Em outros termos, o choque não é a causa em si da mudança,

⁴⁹ Choques externos são fontes de mudanças na política externa que resultam de eventos internacionais dramáticos. Presumidamente, a maioria das mudanças na política externa resulta de uma percepção dos líderes governamentais de alguma mudança ou iniciativa (ou falta dela) no ambiente externo. Em geral, esses eventos dificilmente são traumáticos. Normalmente, seu escopo é modesto; eles podem ser ambíguos; seu impacto imediato é limitado. Em suma, a menos que sejam repetidamente reforçados por outros eventos, a maioria dos estímulos estrangeiros é fácil de deixar passar, interpretar mal, ignorar ou tratar rotineiramente. Por outro lado, os choques externos são grandes eventos em termos de visibilidade e impacto imediato no destinatário. Eles não podem ser ignorados e podem desencadear grandes mudanças na política externa (tradução nossa).

⁵⁰ O COVID-19 rapidamente se tornou um dos principais fatores de estresse em nosso já frágil sistema internacional, expondo vulnerabilidades, ampliando fraquezas e exacerbando problemas de longa data. No nível mais básico, esse momento difícil destacou o quão mal equipados estão nossos sistemas de saúde globais, forçando muitos países a tomar decisões éticas devastadoras para determinar quem entre seus cidadãos é mais merecedor de receber cuidados médicos. Além disso, em vez de construir uma coalizão global renovada para combater essa terrível doença, muitos países confiaram em políticas isolacionistas (tradução nossa).

mas de circunstâncias que, mediante influência de determinados grupos ou agentes, acabam por ocasioná-la. Segundo Haar e Pierce (2021, p. 1782):

External shocks may not directly cause change but rather provide the window or opportunity for a coalition to affect policy. For instance, an external shock may lead to large-scale domestic discontent with the existing governmental policy that a coalition might contest and use a variety of strategies in order to bring about policy change. The domestic environment may then realign to meet the demands of a new powerful coalition⁵¹.

Aqui, vale lembrar que, com a mudança causada pelo choque (seja ele externo ou interno), os rumos que serão dados para a política externa (e muitas das vezes, para diversos outros segmentos da política nacional) dependerão das perspectivas do novo grupo, que agora detém o poder e, conseqüentemente, a possível legitimidade para a mudança. Ainda de acordo com Haar e Pierce (2021, p. 1782):

External or internal shocks also redistribute resources within the policy subsystem. Often an external shock results in the replacement of the previously dominant coalition by a minority coalition. The policy that emerges after the shock will depend on which coalition is able to make good use of the circumstances and its own resources and which coalition successfully implements its previously devised strategies⁵².

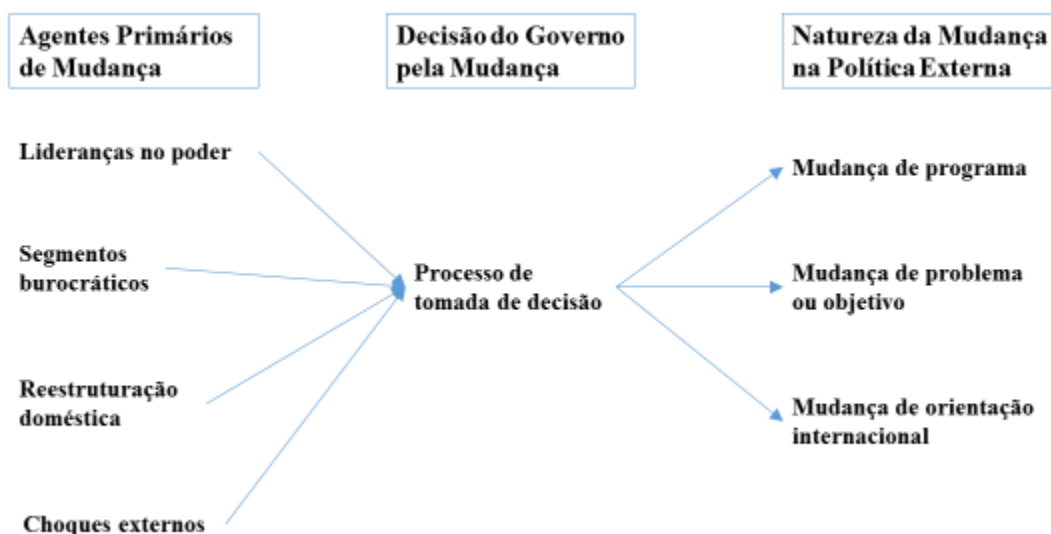
Dessa forma, os efeitos do choque, independentemente de sua origem, não se limitam às circunstâncias imediatas, seja no escopo físico, institucional ou mesmo temporal. Um choque pode, além de causar diversas mudanças por si só, colaborar, ou mesmo ser o principal agente causador, para o surgimento de um contexto em que muitas outras aconteçam.

É importante adicionar ainda que, apesar dos autores mencionarem tão somente a queda e ascensão de coalizões, outros itens como alianças, negociações, acordos e outros eventos internos à dinâmica entre agentes previamente colocada também afetam e podem ser afetados pelos choques em questão, acrescentando ainda mais complexidade à análise de tal dimensão. Com isso, elenca-se não apenas os fatores motivadores de mudanças, mas também a natureza delas. Hermann, em seu trabalho, sistematiza a relação entre as duas categorias da seguinte forma:

⁵¹ Choques externos podem não causar mudanças diretamente, mas sim fornecer a janela ou oportunidade para uma coalizão afetar a política. Por exemplo, um choque externo pode levar a um descontentamento doméstico em larga escala com a política governamental existente que uma coalizão pode contestar e usar uma variedade de estratégias para provocar mudanças políticas. O ambiente doméstico pode então se realinhar para atender às demandas de uma nova coalizão poderosa (tradução nossa).

⁵² Choques externos ou internos também redistribuem recursos dentro do subsistema de políticas. Muitas vezes, um choque externo resulta na substituição da coalizão anteriormente dominante por uma coalizão minoritária. A política que surge após o choque dependerá de qual coalizão é capaz de fazer bom uso das circunstâncias e de seus próprios recursos e qual coalizão implementa com sucesso suas estratégias previamente concebidas (tradução nossa).

Figura 1 – A relação entre os agentes e a natureza da mudança



Fonte: Hermann, 1990 / tradução nossa

Cabe aqui ressaltar que as mudanças do tipo ajuste (a primeira natureza de mudança elencada) não está na figura porque, em geral, as que se enquadram nessa categoria não costumam representar guinadas significativas nas direções da política externa do país, mas tão somente um refinamento sensível de objetivos já existentes.

Através da figura, é possível perceber que, independente do acontecimento motivador, os efeitos em questão são mediados pelo processo de decisão por parte do governo. Em outros termos, se o governo decidir pela manutenção de seu atual curso de política externa, o fator motivador, por mais que ocorra de fato, terá menores efeitos na prática, ao menos a nível institucional. Por outro lado, ele também pode determinar severas alterações. Influenciar diretamente o processo decisório pode, em si, determinar os resultados que se estabelecerão e as ações subsequentes.

Of course, major shifts in international political and economic systems can pose significant requirements for the modification of foreign policy. But policymakers can either anticipate these international changes, respond just in time, or only after suffering dramatic consequences. Furthermore, policymakers can act as agents of change in the absence of any overwhelming systematic force⁵³ (HERMANN, 1990, p. 20).

⁵³ É claro que grandes mudanças nos sistemas políticos e econômicos internacionais podem representar requisitos significativos para a modificação da política externa. Mas os formuladores de políticas podem antecipar essas mudanças internacionais, responder na hora certa ou apenas depois de sofrer consequências dramáticas. Além disso, os formuladores de políticas podem atuar como agentes de mudança na ausência de alguma força sistemática esmagadora (tradução nossa).

Entende-se que, uma vez que os diplomatas são considerados os agentes de operacionalização prática da política externa, as mudanças nas diretrizes da mesma poderão, eventualmente, exigir conhecimentos não contemplados pela formação curricular do IRBr, demandando assim a renovação do currículo, sendo imputados aos diplomatas em capacitação pela alteração do curso de formação inicial, e aos em exercício por meio do curso de atualização. Percebe-se aí a relação direta entre mudanças na política externa e a estrutura curricular praticada. Infere-se, portanto, que mudanças na política externa podem, de fato, implicar em alterações no currículo de formação do corpo diplomático, podendo-se, por extensão, associá-los em estudos curriculares.

3.1.3 Mudanças Institucionais como Mecanismos de Atribuição de Legitimidade

Uma vez definidas as bases da necessidade de mudanças institucionais e estas estando tipificadas de forma compreensível, é válido voltar a análise para o processo de legitimação tanto das mudanças quanto de suas origens e repercussões. Em outras palavras, faz-se necessário analisar, a nível institucional, de que maneira a legitimidade é atribuída dentro da organização, sobretudo quando fatores políticos estão envolvidos.

Inicialmente, é importante entender que a obediência voluntária a determinadas práticas, a adesão a certo curso de ação, é altamente dependente da percepção da legitimidade por parte do indivíduo a realizá-la, direcionada ao indivíduo ou instituição que a estabeleceu. Dessa forma:

*Voluntary compliance emerges from the subjective perception of a rule's legitimacy, or the constitutive power of legitimacy, which can lead to behavior aimed at upholding and enforcing the rule. When shared by a larger population of actors, these subjective beliefs crystalize into intersubjective beliefs about the legitimacy of a rule that promote collective enforcement, which produces the causal power of legitimacy in altering the strategic logic of those who may not initially recognize the legitimacy of the rule*⁵⁴ (IMERMAN, 2017, p. 5).

Como colocado, a percepção da legitimidade pode levar ao cumprimento e reforço de regras e práticas que reproduzam determinada visão de mundo. Tal perspectiva, eventualmente,

⁵⁴ A obediência voluntária emerge da percepção subjetiva da legitimidade de uma regra, ou do poder constitutivo da legitimidade, que pode levar a comportamentos voltados para a manutenção e reforço da regra. Quando compartilhadas por uma população maior de atores, essas crenças subjetivas se cristalizam em crenças intersubjetivas sobre a legitimidade de uma regra que promove a aplicação coletiva, o que produz o poder causal da legitimidade em alterar a lógica estratégica daqueles que podem não reconhecer inicialmente a legitimidade da regra (tradução nossa).

tende a ser inculcada na dimensão intersubjetiva da população, criando de forma quase “orgânica” mecanismos que influenciem os sujeitos a adotá-la, mesmo aqueles que não concordam com a mudança ou não reconhecem a legitimidade do ente que a estabeleceu.

Ainda assim, cabe deixar claro que, ao contrário de normas ou regras individuais, instituições precisam ser analisadas em suas diversas dimensões. Enquanto entes complexos, elas exigem uma análise igualmente complexa, tendo em vista suas diferentes partes e atributos. Nesse sentido, identifica-se dois problemas específicos dos quais uma análise de legitimidade de instituições precisa atentar. São eles, ainda segundo os estudos de Imerman (2017, p. 6):

First, large bodies of rules, norms, procedures, and purposes constitute institutions, requiring legitimation to rest on a holistic assessment of an institution's many parts. Thus, actors may not only differ on why certain components of the institution are legitimate; there may also be variability in terms of which aspects of the institution are responsible for generating these perceptions for individual actors. (...) Second, unlike individual rules or norms, formal institutions usually have permanent bureaucracies and executives that grant institutions some measure of agency⁵⁵.

Dessa forma, fatores como legitimidade institucional e percepção da mesma pelos seus próprios agentes, por mais que perpassem por questões de teor subjetivo, ainda são essenciais para o funcionamento regular de alterações de curso realizadas, sejam elas voltadas para sua dimensão interna ou para o ambiente externo.

Mudanças externas ou internas por vezes se constituem em fatores decisivos para determinar a necessidade, bem como as características, de alterações institucionais. Em termos de políticas de Estado, conflitos, questões econômicas e de ordem política são pontos frequentemente observados, porém nada impede que outros possam surgir (IKENBERRY, 2000). Exemplos contemporâneos de assuntos que geraram mudanças institucionais profundas em diversos países são a segurança energética, o impacto ao meio ambiente e os avanços tecnológicos dos últimos anos, que não apenas adicionaram novas pautas de discussão às agendas dos Estados, mas também abriram novos prospectos para estudos acadêmicos na área. Entretanto, ainda segundo o autor supracitado, questões internacionais e domésticas devem ser submetidas a lógicas diferentes de análise.

It is widely understood that domestic and international politics are rooted in very different types of order. Domestic politics is governed by the rule of law and agreed-upon institutions, whereas international politics is governed by the exercise of state

⁵⁵ Primeiro, grandes conjuntos de regras, normas, procedimentos e propósitos constituem instituições, exigindo que a legitimação se baseie em uma avaliação holística das muitas partes de uma instituição. Assim, os atores podem não apenas diferir sobre o motivo de certos componentes da instituição serem legítimos; também pode haver variabilidade em termos de quais aspectos da instituição são responsáveis por gerar essas percepções para os atores individuais (...). Em segundo lugar, ao contrário das regras ou normas individuais, as instituições formais geralmente têm burocracias permanentes e executivos que concedem às instituições alguma medida de agência (tradução nossa).

*power. In domestic politics, power is “tamed” by a framework of institutions and rules, whereas, it is argued, international politics remains an untamed world of power politics*⁵⁶ (IKENBERRY, 2000, p. 6).

Dessa forma, instituições que pautam organizações que lidam com ambas as dimensões, como no caso do Instituto Rio Branco, submetido diretamente a variáveis internas e externas ao ambiente nacional, acabam necessitando de uma análise multifacetada, que observe a complexidade de seus mecanismos educacionais internos e a dualidade de suas influências externas, a nível organizacional. De acordo com Imerman (2017, p. 7), um aspecto que não deve se alterar em relação a tais instituições, no entanto, é a noção de que:

*It is reasonable to assume that as social and material aspects of the international system evolve, so too will perceptions of the desirability or appropriateness of the institution’s procedures and substantive results. One can imagine changing conditions results in attempts to reinterpret founding principles, revise primary purposes, or introduce new procedures or agendas in light of newly emerging possibilities*⁵⁷.

Os caminhos e lógicas procedurais de uma instituição estão sujeitos a alterações mediante influências diversas, a fim de se alcançar mudanças de resultados. A partir daí, é válido considerar que as pressões por mudanças, mediante a evolução dos contextos externos, não apenas aumentam ao longo do tempo, como também se tornam cada vez mais importantes para determinar o valor e a legitimidade da instituição em si (SCHICKLER, 2001). Nesse sentido, instituições complexas, como organizações internacionais, empresas e sistemas multifacetados, sofrem pressões de mais frentes do que instituições mais simples, como uma determinada norma ou lei.

Além disso, a figura da liderança, seja ela manifestada na imagem de um indivíduo singular ou de um grupo de agentes, acaba pesando de forma considerável para a realização de mudanças institucionais. De fato, existe a considerável possibilidade de que tais mudanças aconteçam justamente a fim de conferir legitimidade às posições de tal administrador. Ainda que existam variações entre eles, a figura da liderança é um dos pontos determinantes para a continuidade ou descontinuidade dentro de uma instituição (KILLE, 2007). Assim, voltar o

⁵⁶ É amplamente entendido que as políticas doméstica e internacional estão enraizadas em tipos muito diferentes de ordem. A política doméstica é regida pelo estado de direito e instituições acordadas, enquanto a política internacional é regida pelo exercício do poder estatal. Na política doméstica, o poder é “domado” por uma estrutura de instituições e regras, enquanto, argumenta-se, a política internacional continua sendo um mundo indomado de política de poder (tradução nossa).

⁵⁷ É razoável supor que, à medida que os aspectos sociais e materiais do sistema internacional evoluem, também evoluirão as percepções da conveniência ou adequação dos procedimentos e resultados substantivos da instituição. Pode-se imaginar que as mudanças nas condições resultem em tentativas de reinterpretar princípios fundadores, revisar propósitos primários ou introduzir novos procedimentos ou agendas à luz de novas possibilidades emergentes (tradução nossa).

olhar para tais figuras permite um entendimento sobre os prováveis rumos da organização em si.

*Managing budgets and bureaucracies, setting agenda items, meeting with world leaders, and preparing remarks and speeches on the institution's purposes and goals, institutional leaders often work independently as public figures influencing discourses concerning the institution. Understanding the politics behind selection of these leaders and the authority it grants them allows us to analyze their influence, particularly when leadership passes from one individual to another*⁵⁸ (IMERMAN, 2017, p. 9).

A atuação da liderança enquanto definidora dos rumos institucionais, a partir da consideração de uma instituição complexa, não apenas pode ser voltada para questões externas e internas diversas (o agente usando seu poder, balizado em sua percepção, para causar a mudança em outras áreas), como também pode ser direcionada para o reforço da legitimidade do próprio líder, a partir da reprodução de sua visão de realidade por meio dos mecanismos organizacionais envolvidos. No caso da presente análise, exemplos de tais mecanismos seriam elementos como quadro curricular, metodologias de ensino, sistemas de avaliação, etc.

Ainda sobre o presente estudo, e concernindo as figuras de liderança envolvidas no processo de determinação dos currículos a ser utilizados, por vezes são mencionados os chanceleres e líderes de Estado então regentes, porém pouco é evocada a figura do diretor do IRBr. Tal fato não significa que sua figura não é relevante para a elaboração curricular ou não tenha nenhuma influência na pauta em questão, mas tão somente que sua figura em documentos oficiais (leia-se, essencialmente, os anuários) e estudos subsequentes, é mencionada apenas em sua dimensão administrativa, quase tido como um agente neutro, diferente dos outros agentes anteriormente listados.

Thelen e Conran (2016) trazem para a discussão a ideia de que existem diferentes graus de intensidade das mudanças institucionais, tanto em termos de magnitude quanto de velocidade de ocorrência, que podem ser verificados mediante a análise da conjuntura em que a mudança pode ou não ocorrer. Assim, momentos identificados como “conjunturas críticas” abrem espaço para mudanças institucionais significativas, que não apenas eventualmente impactariam o *modus operandi* da organização envolvida e seus agentes, como também poderiam alterar o nível de legitimidade de determinadas lideranças ou mesmo comportamentos e visões de mundo.

⁵⁸ Gerenciando orçamentos e burocracias, definindo itens da agenda, reunindo-se com líderes mundiais e preparando comentários e discursos sobre os propósitos e objetivos da instituição, os líderes institucionais geralmente trabalham de forma independente como figuras públicas que influenciam os discursos sobre a instituição. Compreender a política por trás da seleção desses líderes e a autoridade que lhes confere nos permite analisar sua influência, principalmente quando a liderança passa de um indivíduo para outro (tradução nossa).

Essencialmente, trata-se da noção de que períodos de grandes mudanças abrem espaços maiores para discursos sobre a pertinência de certas práticas institucionais, ou mesmo direcionados à revisão de autoridade, o que poderia levar a reformas maiores dentro da organização. Por outro lado, conjunturas mais estáveis até poderiam levar a revisões, porém não de forma acentuada. Ainda que houvesse discussões nesse sentido, o potencial para contestação seria significativamente menor.

*Relatively more intense, or critical, junctures will produce relatively larger discursive spaces for renegotiating institutional authority in light of changing conditions, whereas smaller, incremental changes will result in circumscribed opportunities for renegotiation with less potential for significant contestation or radical reform*⁵⁹ (IMERMAN, 2017, p. 10).

Adaptações institucionais tendem a ocorrer a partir do momento em que interesses são colocados em voga. Mudanças políticas que requeiram tão somente alterações de ordem incremental, ou mesmo revisional, porém de menor escala, tendem a estimular um revisionismo proporcional ao seu tamanho, ou seja, também de reduzida proporção. Além disso elas geralmente acontecem tendo por meta a manutenção da eficiência e efetividade institucionais. Por outro lado, mudanças mais radicais tendem a preconizar reformas significativamente mais ambiciosas (REUS-SMIT, 2007).

Contudo, conjunturas que demandam maiores mudanças a nível político tendem a suscitar questionamentos também em diversos outros aspectos ligados direta ou indiretamente à instituição, sobretudo quanto à sua legitimidade. Tal ponto pode gerar problemas quando as percepções subjetivas da função da instituição não se alinham entre todos os envolvidos. Dessa forma, a eleição de um governo que seja antagônico, politicamente, à administração anterior, por exemplo, pode estimular narrativas no sentido de recusar por completo ou parcialmente as políticas e ações de tal liderança, alegando que elas seriam propositalmente enviesadas e, portanto, menos legítimas. De fato, tal questionamento pode se configurar eventualmente em novas frentes de discussão que por fim poderão resultar em novas reformas. Tal chance está diretamente ligada à intensidade das mudanças conjunturais originárias, bem como à percepção, por parte dos indivíduos envolvidos, da importância de tais alterações. Nas palavras de Imerman (2017, p. 13):

Relatively intense political changes produce pressures for similarly intensive institutional changes, which reopens negotiation on the appropriateness of a wide

⁵⁹ Conjunturas relativamente mais intensas ou críticas produzirão espaços discursivos relativamente maiores para renegociar a autoridade institucional à luz das mudanças nas condições, enquanto mudanças menores e incrementais resultarão em oportunidades circunscritas de renegociação com menos potencial para contestação significativa ou reforma radical (tradução nossa).

*array of institutional procedures and practices. Given the possibility of slippage between subjective and intersubjective perceptions of institutional legitimacy, the probability and implications of disagreement increase in proportion to the scope of potential reforms*⁶⁰.

Dessa forma, percebe-se que conjunturas críticas podem não apenas justificar mudanças de atuação institucionais, a fim de melhor atender as exigências do período em questão, como também abrir possibilidades para mudanças na legitimidade das lideranças. Nesse sentido, torna-se mais provável que uma administração que procure reforçar sua legitimidade ao cargo ou reproduzir sua visão de mundo o faça em períodos permeados pelo que se pode considerar como conjunturas críticas. No presente estudo, a saber, mudanças de lideranças governamentais e momentos de rupturas a nível internacional podem ser enxergados como tal.

3.2 Os Pontos de Ruptura na História do Instituto Rio Branco

Ao se analisar a história do Instituto Rio Branco, é necessário atentar para um dos seus principais aspectos definidores: a dualidade de dimensões em que o mesmo atua. Sendo uma instituição fundamentalmente voltada para as relações do Brasil para com o estrangeiro, é de se esperar que ocorram acontecimentos provenientes de ambas as esferas, doméstica e internacional, suficientemente significativos para afetar o instituto de diversas formas. Tais situações podem se configurar em fatores de mudança na trajetória institucional, e, a partir da mudança da percepção das funções de um diplomata, eventualmente resultarão em alterações curriculares sensíveis.

Cabe relemburar, no entanto, que o IRBr é dotado de alguma autonomia institucional, o que lhe permite “filtrar”, ao menos em certa medida, as influências que resultem em mudanças no processo de formação de seus discentes. De fato, tal atributo é um dos pontos que são constantemente apontados em diversos estudos sobre o Itamaraty. Nas palavras de Cheibub (1985, p. 114):

Os diplomatas, *qua* membros de uma instituição, tendem a adquirir uma autonomia crescente tanto em relação ao sistema social como a segmentos particulares desse sistema e do próprio aparelho estatal. Esta situação lhes confere crescente iniciativa na formulação e implementação da política externa ao mesmo tempo em que lhes

⁶⁰ Mudanças políticas relativamente intensas produzem pressões para mudanças institucionais igualmente intensas, o que reabre a negociação sobre a adequação de uma ampla gama de procedimentos e práticas institucionais. Dada a possibilidade de incongruências entre percepções subjetivas e intersubjetivas da legitimidade institucional, a probabilidade e as implicações de discordâncias aumentam na proporção do alcance das potenciais reformas (tradução nossa).

fornece uma certa capacidade de assegurar a continuidade desta política ao longo do tempo através da resistência a mudanças bruscas e indesejadas.

Ainda que tal nível relativamente maior de autonomia seja praticado pela instituição, não é possível “blindá-la” de qualquer influência não solicitada, seja por parte das lideranças domésticas ou por acontecimentos externos. Na verdade, uma proteção total ante tais fatores não seria algo vantajoso, uma vez que denotaria inflexibilidade da parte do instituto e, logo, refletiria na formação de diplomatas menos preparados para atuar no contexto internacional (assumindo a não-adaptação a mudanças advindas da dimensão externa) ou menos alinhados com as expectativas do governo sobre o seu ofício (assumindo que ele não se adapte às provenientes da dimensão interna).

Dessa forma, uma análise sobre os pontos que possam causar alterações curriculares deve abarcar ambas as dimensões, de modo a se fazer o mais completa possível. A partir desse ponto, a sistematização em tópicos para seu estudo se faz necessária, ao menos para fins didáticos.

3.2.1 Pontos na Dimensão Internacional

Por sua natureza, o Instituto Rio Branco deve estar fundamentalmente relacionado aos acontecimentos a nível internacional. Ao habilitar agentes que lidarão diretamente com tal dimensão, é de se esperar que ele apresente considerável sensibilidade a ela, moldando-se de acordo com os acontecimentos de seu tempo o mais apropriadamente possível. Nesse sentido, cabe ao instituto entender e, por meio de suas práticas, direcionar aos alunos o conhecimento necessário para agir perante eles. Na realidade, a estrutura geral do próprio Ministério das Relações Exteriores deve refletir, idealmente, essa mesma lógica. De acordo com Castro (2009, p. 17):

Quem se der ao trabalho de seguir o curso das transformações pelas quais passou a atual organização do Ministério das Relações Exteriores, desde a criação da Secretaria de Estado dos Negócios Estrangeiros e da Guerra, verificará que o processo se assemelhou ao do desenvolvimento de um organismo vivo. A princípio simples, monocelular, com funções rudimentares, tal organismo, entretanto, cresceu sempre, dividindo-se, multiplicando suas células, agrupando-as em torno dos pólos, verdadeiros embriões de novos órgãos que se desenvolveram, especializando suas funções, estimulados pelos crescentes e cada vez mais complexos problemas de relacionamento do Brasil com o resto do mundo.

De fato, as próprias atribuições basilares do instituto, na ocasião de sua criação, já direcionavam tal postura, expressa de maneira perceptível nos seus documentos constituintes essenciais. De acordo com artigo 2º do decreto-lei número 7.473 de 18 de abril de 1945 (BRASIL, 1945):

O Instituto Rio Branco terá por finalidade:

- a) a formação, o aperfeiçoamento e a especialização de funcionários do Ministério das Relações Exteriores;
- b) o preparo de candidatos ao concurso para a carreira de “Diplomata”.
- c) a realização, por iniciativa própria, ou em mandato universitário, de cursos especiais dentro do âmbito dos seus objetivos;
- d) a difusão, mediante ciclos de conferências e cursos de extensão, de conhecimentos relativos aos grandes problemas nacionais e internacionais;
- e) a sistematização de dados e documentos e a realização de pesquisas sobre história política e diplomática.

Analisando o que fora definido por finalidades gerais do IRBr na ocasião de sua fundação, deve-se atentar para o quarto item da lista, que basicamente explicita que a organização deve preparar os alunos para lidar com os acontecimentos em ambas as instâncias que modelam a sua atuação: o ambiente internacional e o doméstico.

Entende-se, portanto, que desde sua concepção, já havia a preocupação, dentro do instituto, de formar profissionais adequados a agir em ambas as esferas, sendo capazes de atender as expectativas no ambiente doméstico e defender os interesses nacionais no plano internacional.

Com isso, cabe explicitar e justificar os acontecimentos a serem analisados no presente trabalho, que podem ser considerados como pontos de ruptura institucional, uma vez que, por conta de sua magnitude a nível internacional, possuem o potencial para causar mudanças no que é entendido como o desempenho ideal de um diplomata e, conseqüentemente, nos conhecimentos a serem imputados aos mesmos.

A fim de determinar os pontos válidos para a análise, entende-se adequado considerar acontecimentos que tenham sido, em termos de magnitude, significativos o suficiente para afetar de alguma forma a política externa brasileira, ou ainda, que tiveram repercussão internacional o suficiente para suscitar reflexões a respeito da lógica de inserção internacional do país. Dito isso, a dimensão externa é permeada majoritariamente por acontecimentos pontuais, mas também contém alguns eventos verificados como intervalos temporais. A escolha de tais pontos, além de ter seguido a condição supramencionada, foi afunilada tendo em vistas a perspectiva de Hermann (1990), como principais motivadores das mudanças pelo autor tipificadas. A não escolha de outros pontos se justifica por questões práticas, de modo que,

apesar de um estudo completo de fato envolver, idealmente, muitos outros momentos na linha temporal, os escolhidos são considerados os principais.

O primeiro ponto a se considerar, a nível internacional, é a Crise dos Mísseis, de 1962. Essencialmente, trata-se de um episódio em outubro de 1962 em que a União Soviética posicionou mísseis nucleares na costa de Cuba, muito próximo ao território norte-americano. A emergência da situação em plena conjuntura de Guerra Fria, acabou levando à negociação direta entre os líderes de Estado da época, o presidente estadunidense John Kennedy e o soviético Nikita Khrushchev. Tal ocasião colocou em evidência a importância do discurso diplomático e da comunicação direta entre agentes, e, no caso específico, lançou os holofotes sobre a diplomacia presidencial. De fato, até mesmo o setor de comunicações em nível internacional foi colocado em evidência com a crise.

Whatever doubts there may be, there can be no denying the fact that the Cuban missile crisis represents a crucial turning point in the history of international broadcasting. The episode was certainly characterised by the familiar propaganda, rhetoric and continuous sparring of claims, counter-claims and threats that had been a feature of all crises in the age of mass communication. However for the first time the leaders of the two powers had talked directly to each other over the radio and conducted their diplomacy in the knowledge that the speed of the electronic media would facilitate settlement. Khrushchev, aware that speed was of the essence, broadcast his messages proposing and agreeing to resolution knowing that they would be received and reported long before the official diplomatic communiques could reach their intended destination⁶¹ (RAWNSLEY, 1996, p. 109-110).

Entende-se, portanto, que a Crise dos Mísseis foi significativa o suficiente para possivelmente impactar o ensino do ofício diplomático ao redor do mundo, não se tratando, assim, de um acontecimento puramente simbólico de um processo minúsculo, mas grande o suficiente para demandar conhecimentos necessários.

Outro ponto de inflexão importante a ser considerado é o início da Guerra do Afeganistão, em 1979. Na mesma esteira de acontecimentos do período da Guerra Fria, a invasão do Estado em questão pelas forças da União Soviética representou um momento de desencontro de interesses simultâneos em âmbito diplomático em meio a negociações já existentes. O acontecimento se deu em um período em que esforços diplomáticos concorrentes estavam em andamento, sobretudo entre EUA e URSS. No entanto, por conta de

⁶¹ Quaisquer que sejam as dúvidas, não há como negar o fato de que a crise dos mísseis cubanos representa um ponto de virada crucial na história da radiodifusão internacional. O episódio foi certamente caracterizado pela propaganda familiar, retórica e disputa contínua de reivindicações, contra argumentações e ameaças que marcaram todas as crises na era da comunicação em massa. No entanto, pela primeira vez, os líderes das duas potências conversaram diretamente pelo rádio e conduziram sua diplomacia sabendo que a velocidade da mídia eletrônica facilitaria a liquidação. Khrushchev, ciente de que a velocidade era essencial, transmitiu suas mensagens propondo e concordando com a resolução sabendo que seriam recebidas e relatadas muito antes que os comunicados diplomáticos oficiais chegassem ao destino pretendido (tradução nossa).

desentendimentos no congresso norte-americano, as medidas em curso foram barradas, o que favoreceu com que iniciativas de incursão soviéticas fossem retomadas. De acordo com Mehra (2014, p. 5):

Brezhnev and Carter were still negotiating SALT II throughout 1979 and it could have been seen as hypocritical for the Soviets to invade Afghanistan while simultaneously discussing limiting their armaments stockpiles. Nevertheless, as the United States Congress failed to ratify SALT II in July 1979, the Soviets were freed from this binding security framework (...). In conclusion, the decision to invade Afghanistan was the result of an intertwined set of concerns and interests within Moscow. The political crisis within Afghanistan threatened the survival of the PDPA regime, and simultaneously gave way to rising Islamism and the potential for Western encroachment. Crucially, in either scenario, the Soviets would face a hostile power encircling their southern border, thus posing a major threat to their security⁶².

O embate entre interesses nacionais e pretensões e acordos a nível internacional que tal ocasião suscita, sobretudo considerando o período histórico em que ocorre, evidencia, para o campo diplomático, a necessidade de harmonização entre as esferas internas e as que se comunicam com o exterior para defesa ótima dos interesses nacionais. Em certo nível, é possível conjecturar que, havendo dinamismo por parte do sistema norte-americano ou melhores alternativas do lado soviético, parte considerável dos conflitos locais fomentados por ambos poderia ter sido evitada ou ao menos amenizada.

O ponto seguinte a ser listado é a queda do Muro de Berlim, em 1989. Apesar de não representar diretamente a extinção de um regime de governo, o simbolismo que tal ato carregou a nível internacional é de extrema significância. De acordo com Marsili (2021, p. 61-62):

The fall of the Berlin Wall, the collapse of the Soviet Union and the end of the Cold War were a 'big surprise' in history and politics; maybe too big to be predicted. The realist scholars — Morgenthau, Aron and Waltz — have not foreseen how the Cold War could eventually come to an end. They never took the possibility of a Soviet breakdown into serious consideration. The role played by political leaders, a new vision that would overcome the past ideological divisions, diplomacy for the reduction of armaments, the economic crisis of the USSR and, finally, the dissolution of the Soviet Union can be ascribed as contributory causes of the end of the conflict⁶³.

⁶² Brezhnev e Carter ainda estavam negociando o SALT II ao longo de 1979 e poderia ter sido visto como hipócrita os soviéticos invadirem o Afeganistão enquanto simultaneamente discutiam a limitação de seus estoques de armamentos. No entanto, como o Congresso dos Estados Unidos não ratificou o SALT II em julho de 1979, os soviéticos foram libertados dessa estrutura de segurança obrigatória (...). Em conclusão, a decisão de invadir o Afeganistão foi o resultado de um conjunto entrelaçado de preocupações e interesses dentro de Moscou. A crise política no Afeganistão ameaçou a sobrevivência do regime do Partido Democrático do Povo do Afeganistão (PDPA) e, simultaneamente, deu lugar ao aumento do islamismo e ao potencial de invasão ocidental. Crucialmente, em qualquer cenário, os soviéticos enfrentariam uma potência hostil cercando sua fronteira sul, representando assim uma grande ameaça à sua segurança (tradução nossa).

⁶³ A queda do Muro de Berlim, o colapso da União Soviética e o fim da Guerra Fria foram uma "grande surpresa" na história e na política; talvez grande demais para ser previsto. Os estudiosos realistas - Morgenthau, Aron e Waltz - não previram como a Guerra Fria poderia eventualmente chegar ao fim. Eles nunca levaram a sério a possibilidade de um colapso soviético. O papel desempenhado pelos líderes políticos, uma nova visão que superasse as divisões ideológicas do passado, a diplomacia para a redução de armamentos, a crise econômica da

Como se pode constatar, a queda do Muro de Berlim não apenas representa o primeiro passo para a reunificação alemã, como também foi um acontecimento que, por sua natureza dentro da conjuntura do período, marcou simbolicamente o “início do fim” da Guerra Fria, que viria a se consolidar nos anos seguintes. Há de se considerar que tal episódio alterou a balança de poder internacional, e uma vez que as teorias correntes das Relações Internacionais foram consideradas insuficientes, também acabou por demandar a revisão do arcabouço teórico pelo qual as relações entre Estados eram analisadas, bem como os paradigmas sob os quais o conhecimento sobre o sistema internacional era construído.

Percebe-se que o episódio em voga gerou repercussões profundas de diversas naturezas, levando até mesmo ao questionamento das bases do conhecimento da época. Baseado nisso, é válido considerar tal momento como um possível ponto de inflexão para o conteúdo ensinado no IRBr.

No mesmo caminho, outro acontecimento que pode entrar para a lista é a dissolução da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, em 1991. Partindo da mesma lógica do ponto anterior, tal acontecimento contribuiu tanto com a mudança na balança de poder internacional quanto com a revisão dos paradigmas de produção do conhecimento adotados à época.

Indeed, far from anticipating profound change in the Cold War system most observers before 1989 assumed continuity not change, and did so in large part because in their view the Cold War was the international expression of a profound and irreconcilable opposition between two well-established and well-defined social systems. The idea that one or either of them would actually fail seemed beyond the bounds of possibility, a mere fantasy indulged in by intellectual speculators but not to be taken seriously by mature commentators. There were of course exceptions to this general rule. Some brave souls even managed to get it right. But in the main, those who had had the temerity to suggest that the USSR was in longer term decline —as opposed to being merely weak, insecure or in crisis —were not taken that seriously⁶⁴ (COX, 2008, p. 3).

Dado que a queda do Muro de Berlim ocorreu alguns anos antes, é possível que a dissolução da URSS não seja necessariamente o momento em que as primeiras mudanças

URSS e, finalmente, a dissolução da União Soviética podem ser atribuídas como causas contributivas do fim do conflito (tradução nossa).

⁶⁴ De fato, longe de antecipar mudanças profundas no sistema da Guerra Fria, a maioria dos observadores antes de 1989 presumiu continuidade e não mudança, e o fizeram em grande parte porque, em sua opinião, a Guerra Fria foi a expressão internacional de uma oposição profunda e irreconciliável entre dois países bem estabelecidos e sistemas sociais bem definidos. A ideia de que um ou ambos iria realmente falhar parecia além dos limites das possibilidades, uma mera fantasia alimentada por especuladores intelectuais, mas que não deveria ser levada a sério por comentaristas maduros. É claro que havia exceções a essa regra geral. Algumas almas corajosas até conseguiram acertar. Mas, no geral, aqueles que tiveram a audácia de sugerir que a URSS estava em declínio de longo prazo – em vez de simplesmente fraca, insegura ou em crise – não foram levados tão a sério (tradução nossa).

aconteceram, mas pode ser considerado o ponto que consolidou de vez a alteração da polaridade internacional, além de lançar vislumbres sobre a organização futura do sistema internacional. Nesse sentido, é de se esperar que o acontecido também demande mudanças curriculares para melhor adequar os diplomatas a atuarem em tal realidade.

O ponto seguinte a ser considerado é o Tratado de Maastricht, de 1992. Ainda que uniões e tratados de ordem econômica, que criam regras comuns e padronizam comportamentos entre seus integrantes em busca de determinados objetivos não sejam novidade, as bases lançadas pelo tratado, culminando no estabelecimento da União Europeia nos moldes atuais, lançaram níveis de comprometimento entre membros até então não observados.

*New objectives are attributed to the Union by the Treaty, the most significant of which are the promotion of economic convergence coupled with the strengthening of economic and social cohesion in particular to the benefit of the less developed regions of the Community; the establishment of an economic and monetary union ultimately including a single currency; the assertion of the Union's identity on the international scene; and the establishment of a citizenship of the Union for the protection of the rights and interests of the nationals of its Member States*⁶⁵ (DELORS, 1994, p. 47).

As mudanças eventualmente engendradas pelo bloco trouxeram novas questões para as agendas dos Estados (não somente os Estados-Membros), sobretudo para lidar com as políticas em comum adotadas pela união. Além disso, pontos como política econômica alinhada, moeda comum, livre circulação de indivíduos, discussões sobre cidadania, etc., também vieram à tona com o surgimento dessa nova instituição.

Dessa forma, novos conhecimentos devem eventualmente ser imputados aos agentes que lidarão com questões referentes ao bloco. Além do mais, a manutenção relativamente estável do mesmo implica na possibilidade do surgimento de novos blocos de natureza similar.

O ponto seguinte a ser listado na análise, ocorrido no mesmo ano do anterior, é a conferência Eco 92, realizada no Rio de Janeiro. Pode-se considerar que, ainda que diversos pontos da agenda estabelecida na ocasião não tenham sido satisfatoriamente atendidos, o principal avanço observado na conferência foi a colocação da pauta ambiental nos holofotes a nível internacional. Com isso, as agendas de diversos Estados foram alteradas e renovadas tendo em mente o aspecto do meio ambiente, abarcando fatores como a procedência de fontes energéticas, impactos ambientais globais e locais, preservação da biodiversidade, entre outros.

⁶⁵ Novos objetivos são atribuídos à União pelo Tratado, dos quais os mais significativos são a promoção da convergência econômica associada ao reforço da coesão econômica e social, em particular em benefício das regiões menos desenvolvidas da Comunidade; o estabelecimento de uma união econômica e monetária que inclua, em última análise, uma moeda única; a afirmação da identidade da União na cena internacional; e o estabelecimento de uma cidadania da União para a proteção dos direitos e interesses dos nacionais dos seus Estados-Membros (tradução nossa).

Por sua vez, os países que pouco deram atenção a esses temas passaram, ao menos, considerar a existência de tal dimensão.

A informação é que transforma a consciência. A consciência transformada é que faz mover governos. Coloca-se, portanto, o problema da relação entre ciência e poder, e da relação do poder com a comunicação de massa. A mais extraordinária conquista da Conferência do Rio de Janeiro foi a exposição que deu, no mundo todo, através dos meios de comunicação, a problemas ambientais e científicos, em geral confinados a pequenos espaços e abordagens superficiais. Foi haver incorporado a questão ambiental ao cotidiano dos cidadãos comuns, que puderam avançar sua consciência. Foi haver incorporado o meio ambiente ao jogo democrático (NOVAES, 1992, p. 92-93).

A questão ambiental passara a ser considerada (quando não era simplesmente o foco) de diversas iniciativas no campo internacional. A partir de tal consideração, entende-se que a formação dos diplomatas também deve, idealmente, se adaptar a essa nova realidade, possivelmente motivando alterações curriculares a partir de então.

Dentro da mesma seara do ponto anterior, outro acontecimento a ser considerado é o estabelecimento do Protocolo de Kyoto, em 1997. Reiterando as já correntes preocupações e discussões sobre o meio ambiente em âmbito global, o protocolo foi a primeira iniciativa internacional que se valeu de instrumentos de mercado para reforçar o compromisso dos Estados que a ele aderiram. Esse elemento acaba por associar diretamente as dimensões da economia e do meio ambiente, fazendo com que o desempenho em uma área tenha repercussões significativas na outra. De acordo com Böhringer (2003, p. 463):

More than 10 years of climate-policy negotiations have produced the Kyoto Protocol, the first legally binding international agreement on climate protection (...). Given the large uncertainties in the science of climate change and the fundamental incentive problems of sovereign states, it is clear that a perfect (first-/second-best) climate policy cannot be achieved in practice. The Kyoto Protocol is thus necessarily only one out of many possible imperfect architectures to address the risks posed by global climate change. (...) The Protocol constitutes the first international environmental agreement that builds on market-based instruments to determine cost-efficient responses to the undisputed need for GHG abatement. After tough bargaining, Kyoto came up with a burden-sharing scheme for the first commitment period that all major parties (with the exception of the USA) have accepted as a 'fair' compromise, thereby reflecting historic responsibilities for the GHG externality as well as ability to pay⁶⁶.

⁶⁶ Mais de 10 anos de negociações sobre políticas climáticas produziram o Protocolo de Kyoto, o primeiro acordo internacional juridicamente vinculativo sobre proteção climática (...). Dadas as grandes incertezas na ciência das mudanças climáticas e os problemas fundamentais de incentivo dos estados soberanos, é claro que uma política climática perfeita (primeira/segunda melhor) não pode ser alcançada na prática. O Protocolo de Kyoto é, portanto, necessariamente apenas uma das muitas arquiteturas imperfeitas possíveis para lidar com os riscos representados pelas mudanças climáticas globais. (...) O Protocolo constitui o primeiro acordo ambiental internacional pautado em instrumentos baseados no mercado para determinar respostas custo-eficientes para a necessidade indiscutível de redução de Gases de Efeito Estufa (GEE). Após duras negociações, Kyoto apresentou um esquema de compartilhamento de encargos para o primeiro período de compromisso que todas as principais partes (com exceção dos EUA) aceitaram como um compromisso 'justo', refletindo assim as responsabilidades históricas pela externalidade de GEE, bem como sua capacidade para pagar (tradução nossa).

Por mais que o Protocolo de Kyoto não tenha, a princípio, surtido resultados imediatos em termos práticos, gerando inclusive controvérsias sobre sua efetividade de fato (em grande parte por conta das críticas provenientes dos EUA), pode-se considerar que ele foi de grande valia, uma vez que reiterou a necessidade de se abordar o meio ambiente nas pautas internacionais, reforçando diversos argumentos ambientais que já haviam sido apontados na Eco-92, porém dessa vez com uma carga de responsabilidade institucional significativamente maior, contando com os anteriormente mencionados mecanismos em termos de mercado. Houve aí o estabelecimento de estruturas organizacionais capazes de associar ambas as dimensões, ainda que eventualmente teriam de ser aperfeiçoadas em iniciativas posteriores. Ainda segundo o autor supracitado:

*Thus, even without any effective emission reductions in the first commitment period, the ratification of Kyoto is crucial for the further policy process of climate protection. It has established a broad-based international mechanism that provides a valuable starting point for efficient climate policies in the future. Given the shared belief that substantial global emission reduction is required in the long run, the major challenge remains as to how we can push institutional settings that promote comprehensive international cooperation*⁶⁷ (BÖHRINGER, 2003, p. 463-464).

Entende-se, dessa forma, que o Protocolo de Kyoto constituiu um ponto motivador de mudanças nas pautas internacionais e mesmo internas em alguns Estados, justificando, portanto, a sua seleção como um possível motivador de alterações de ordem curricular no IRBr.

O ponto seguinte, ocorrido em novembro de 2001, é a Rodada Doha. Trata-se basicamente de uma sequência de reuniões de discussão acerca de tópicos como desenvolvimento econômico e comércio internacional. Enquanto acontecimento internacional, a Rodada Doha colocou em evidência tais assuntos, lançando luz a realidades menos pautadas nas discussões até então. Isso acabou por causar diversos impactos duradouros no sistema internacional, sendo um exemplo dos mais evidentes a decisão pela permissividade da quebra de patentes de remédios e substratos por países subdesenvolvidos quando em situações de risco à saúde pública. Sobre a rodada e tais impactos em geral, Henn e Le Hen (2011, p. 3), afirmam:

The Doha Development Agenda (DDA) was launched in November 2001 in the wake of 9/11 with an explicit aim to conclude a broad deal to facilitate development through trade and thereby better integrate the more disadvantaged into the global economy. The breadth of issues covered by Doha, however, has made it difficult to assemble a

⁶⁷ Assim, mesmo sem reduções efetivas de emissões no primeiro período de compromisso, a ratificação de Kyoto é crucial para o processo político de proteção do clima. Estabeleceu um mecanismo internacional de base ampla que fornece um valioso ponto de partida para políticas climáticas eficientes no futuro. Dada a crença compartilhada de que uma redução substancial das emissões globais é necessária a longo prazo, o grande desafio permanece sobre como podemos impulsionar configurações institucionais que promovam uma cooperação internacional abrangente (tradução nossa).

*package agreeable to all 153 WTO members (...). Since the Doha round started in 2001, many new trade issues have risen and could benefit from greater attention in the WTO. Further progress on these new issues could also have a desirable side effect in reasserting the WTO's negotiating function by partially delinking it from Doha*⁶⁸.

Apesar dos problemas relacionados ao fato, sobretudo acerca da já mencionada falta de consenso entre os países membros, é possível considerar o estabelecimento da rodada como um ponto importante, com significativo potencial para impactar a formação curricular do corpo diplomático brasileiro. Ao reavivar os temas de discussão supracitados, a Rodada Doha sinaliza a necessidade de um corpo diplomático que seja capaz de lidar com esses tópicos de discussão.

O próximo ponto, que gerou discussões consideráveis ao redor do mundo, bem como toda a reorientação das políticas de diversos dos mais expoentes Estados, sobretudo na área de segurança e defesa, foi o atentado ao World Trade Center, ocorrido em 11 de setembro de 2001. O ataque às Torres Gêmeas surpreendeu não somente os EUA, mas toda a comunidade internacional. Após o acontecimento, e com as discussões subsequentes, temas como terrorismo surgiram nas agendas dos Estados, e outras pautas já existentes como segurança nacional ganharam significativa ênfase. Sobre uma resposta adequada em relação a tal fato, Cox (2002, p. 249), no ano seguinte ao atentado, afirmou que:

*The first thing IR has to do is to take more seriously those particular political phenomena it did not take too seriously before. To use a sporting analogy, it should go fishing a bit more in the waters of the periphery and bring back to port those scaly items – such as international terrorism, messianic religion and pre-modern forms of opposition to modernity – that it tended to throw back or ignore in the past. This is not only important for its own sake; it could also be very important in understanding the reasons for the next attack, and the one after that. For these will surely come. On 11 September, the worst happened. However, there is no guarantee that something even worse will not happen again, and it would look silly, if not downright irresponsible, if IR did not have something to say about it – not because we might want to talk to power or because IR should be policy-relevant, but because it needs to have something to say about a series of problems that are alive and well (and potentially dangerous) and are unlikely to go away in the near future*⁶⁹.

⁶⁸ A Agenda de Desenvolvimento de Doha (DDA) foi lançada em novembro de 2001, após o 11 de setembro, com o objetivo explícito de concluir um amplo acordo para facilitar o desenvolvimento por meio do comércio e, assim, integrar melhor os mais desfavorecidos na economia global. A amplitude das questões cobertas por Doha, no entanto, tornou difícil montar um pacote aceitável para todos os 153 membros da OMC (...). Desde o início da rodada de Doha em 2001, muitas novas questões comerciais surgiram e poderiam se beneficiar de maior atenção em a OMC. Um maior progresso nessas novas questões também poderia ter um efeito colateral desejável na reafirmação da função de negociação da OMC, desvinculando-a parcialmente de Doha (tradução nossa).

⁶⁹ A primeira coisa que o profissional de relações internacionais precisa fazer é levar mais a sério aqueles fenômenos políticos particulares que antes não levava. Usando uma analogia esportiva, deveria ir pescar um pouco mais nas águas da periferia e trazer de volta ao porto aqueles itens escamosos – como o terrorismo internacional, a religião messiânica e as formas pré-modernas de oposição à modernidade – que ele tendia, no passado, a deixar para trás ou ignorar. Isso não é importante apenas por si só, mas também pode ser muito importante para entender as razões do próximo ataque e do seguinte. Pois estes certamente virão. Em 11 de setembro, o pior aconteceu. No entanto, não há garantia de que algo ainda pior não acontecerá novamente, e pareceria bobo, se não totalmente irresponsável, se o profissional de relações internacionais não tivesse algo a dizer sobre isso – não porque queiramos falar para as lideranças ou porque o profissional de RI deveria ser

Diversos assuntos relacionados ao acontecimento em si (mesmo que indiretamente), que tinham pouco espaço nas rodas de discussão acadêmica, voltaram ao foco com o ocorrido. Nesse sentido, é possível inferir que o atentado causou significativas mudanças no ensino de diversos conteúdos também, ao menos em termos de ênfase em determinados temas estudados. Além disso, inúmeras repercussões políticas ocorreram, como a reorientação da perspectiva internacional dos EUA, narrativas sobre combate ao terrorismo, investimento em segurança digital e controle de informação, etc. Segundo colocado por d’Abadie (2003, p. 131):

While in its wake the Bush Administration has initially voiced its concern at the new complexity of the international arena, it has unveiled in September 2002 a radical new strategy to deal with the new eventualities on the global stage, starting with international terrorism and the associated risk of unconventional weapons proliferation. US security policy rests on a revised approach of the deployment of US military hardware and consequently Washington has also reappraised any existing reservation over the extent of its objectives and engagements⁷⁰.

Logo, é de se esperar que o acontecimento em si e seus desdobramentos em âmbitos práticos e políticos tenham o potencial para ao menos alterar a gama de conhecimentos ideais para a formação de um diplomata. De fato, a própria proporção que o ato tomou dentro dos núcleos de discussão acadêmica já seriam o suficiente para justificar a análise do ponto em questão.

Ainda outro acontecimento que causou mudanças profundas no cenário internacional foi a Crise do Subprime, ocorrida em 2007-2008. Tendo sua origem no mercado imobiliário norte-americano, a crise em questão tratou, essencialmente, de um grande déficit e eventual inadimplência de inúmeros títulos de dívida emitidos por bancos dos EUA, classificados erroneamente como “seguros” (alta probabilidade de pagamento) pelas agências regulatórias do país e então espalhados ao redor do mundo através do mercado de capitais. Tais títulos de dívida, gerados no mercado imobiliário, eram baseados em contratos de venda e aluguel que simplesmente não foram pagos, resultando no retorno das moradias pelos contraentes da dívida sem sua quitação. Esse déficit era repassado ao comprador do título que, no final das contas,

relevante para as políticas, mas porque ele precisa ter algo a dizer sobre uma série de problemas que estão vivos e bem (e são potencialmente perigosos) e que provavelmente não desaparecerão no futuro próximo (tradução nossa).

⁷⁰ Embora em seu rastro a administração Bush tenha inicialmente manifestado sua preocupação com a nova complexidade da arena internacional, ela revelou em setembro de 2002 uma nova estratégia radical para lidar com as novas eventualidades no cenário global, começando com o terrorismo internacional e o risco associado de proliferação de armas não convencionais. A política de segurança dos EUA baseia-se em uma abordagem revisada da implantação de equipamentos militares dos EUA e, conseqüentemente, Washington também reavaliou qualquer reserva existente sobre a extensão de seus objetivos e compromissos (tradução nossa).

arcava com o prejuízo. Houve, dessa forma, uma enorme “transferência de dívidas” para muitos indivíduos, grupos, empresas e Estados.

At a global level, the rapid growth in cross-border financial trade in the decade before the crisis contributed to the excessive growth in credit markets that was at the centre of the initial phase of the crisis. Moreover, financial globalisation fuelled the asymmetries in credit growth and external positions across countries that have played a critical role in determining the cross-country incidence and propagation of the crisis. Once the crisis occurred, financial globalisation provided a buffer against the crisis for some countries, whereas it amplified the crisis for others. By and large, the structure of the international balance sheets of emerging economies provided valuable insulation against the crisis. In contrast, the "long equity, short debt" profile of many advanced economies was a risky profile in the face of declining equity markets and disruption in credit markets⁷¹ (LANE, 2012, p. 17-18).

O aumento das transações no mercado financeiro potencializou os efeitos da crise e foi um dos principais fatores responsáveis pela internacionalização da mesma. Além disso, a alta capilaridade que o mercado de títulos adquiriu, somado à crescente facilidade em sua aquisição, trouxeram à luz questões envolvendo a dinâmica econômica entre países e percepções sobre o real nível de entrelaçamento econômico internacional.

Eventualmente, seriam necessárias novas posturas e propostas de ação que considerassem muito mais a penetração do mercado financeiro e, em consequência, a saúde das finanças de outros países. Justifica-se nesse ponto a necessidade de novos conhecimentos para os profissionais que lidarão com essa nova realidade.

Por fim, um ponto que deve também ser considerado é a série de eventos que convencionou-se chamar de Primavera Árabe, que basicamente consistiu em diversos movimentos, protestos e manifestações pró-democracia ocorridas no Oriente Médio e Norte da África, em Estados de cultura árabe, sendo algumas delas armadas. De acordo com Lynch e Ryan (2017, p. 643):

The Arab uprisings began in transnational diffusion and ended in transnational repression and regional proxy wars. Regional and international factors affected local power balances and the shape of political coalitions. Whereas domestic factors clearly matter most in determining local outcomes, there is not a single case in the Arab uprisings—with perhaps the very partial exception of Tunisia—in which international factors were not important to the outcome. (...) There is a growing literature on IR theory and the Middle East, which has shown the utility of IR theory

⁷¹ A nível global, o rápido crescimento do comércio financeiro transfronteiriço na década anterior à crise contribuiu para o crescimento excessivo dos mercados de crédito, que estiveram no centro da fase inicial da crise. Além disso, a globalização financeira alimentou as assimetrias no crescimento do crédito e nas posições externas entre os países que desempenharam um papel crítico na determinação da incidência e propagação da crise entre os países. Uma vez que a crise ocorreu, a globalização financeira forneceu um amortecedor contra a crise para alguns países, enquanto amplificou a crise para outros. Em geral, a estrutura dos balanços internacionais das economias emergentes forneceu um valioso isolamento contra a crise. Em contraste, o perfil "equidade longa, dívida curta" de muitas economias avançadas era um perfil arriscado diante do declínio dos mercados de ações e da ruptura nos mercados de crédito (tradução nossa).

*for understanding regional dynamics but which also has demonstrated the importance—even necessity—of studying the Middle East to create better-informed IR theory*⁷².

Os acontecimentos, que se estenderam majoritariamente de 2010 a 2012, evidenciaram a importância da análise das relações internacionais sob a lente do Oriente Médio, sobretudo considerando também a participação da população civil nos sistemas de poder regionais. Além disso, vale lembrar que as redes sociais e outros recursos de comunicação instantânea virtual desempenharam papel central na coordenação e avanço dos movimentos, o que indica também um possível novo elemento a ser considerado em análises nas Relações Internacionais.

Assim, considera-se que os elementos elencados até então são pontos de inflexão na dimensão internacional essenciais para a produção de conhecimento nas Relações Internacionais, gerando consequências no mundo real e justificando possíveis alterações curriculares para o ensino direcionado ao corpo diplomático.

3.2.2 Pontos na Dimensão Doméstica

Como anteriormente colocado, o Instituto Rio Branco trabalha em uma situação especial entre as diversas instituições nacionais. Ao lidar com exigências internas e acontecimentos internacionais, o instituto está sujeito a influências de ambas as dimensões. Dessa forma, mudanças em sua lógica de funcionamento, orientações gerais e, sobretudo, conteúdos curriculares, podem acontecer tendo seu fator motivador principal originado em qualquer uma dessas duas searas. Uma vez que os pontos referentes à dimensão internacional já foram explicitados no tópico anterior, agora faz-se necessário listar os elementos de ordem doméstica que poderiam causar alterações curriculares.

Entende-se que a dimensão doméstica afeta a lógica de funcionamento da instituição de forma um pouco diferente do que a internacional. Enquanto o cenário externo determina os assuntos e conjunturas que recebem destaque nas agendas dos Estados e que, portanto, deveriam ser minimamente contempladas nos estudos do corpo diplomático nacional, o ambiente interno

⁷² As revoltas árabes começaram em difusão transnacional e terminaram em repressão transnacional e guerras regionais por procuração. Fatores regionais e internacionais afetaram as balanças de poder locais e o formato das coalizões políticas. Apesar de os fatores domésticos claramente importarem mais na determinação dos resultados locais, não há um único caso nas revoltas árabes – com talvez a exceção parcial da Tunísia – em que os fatores internacionais não foram importantes para o resultado. (...) Há uma literatura crescente sobre teorias de RI e o Oriente Médio, que mostrou a utilidade da teoria de RI para entender a dinâmica regional, mas também demonstrou a importância – até a necessidade – de se estudar o Oriente Médio para criar teorias de RI melhor informadas (tradução nossa).

exerce sua influência majoritariamente através das condições de atuação e da percepção da função ideal desempenhada por um diplomata. Em outros termos, as determinações do governo podem moldar a forma com que a instituição realiza seu papel, e aquilo que se entende como “o que um diplomata deve fazer” pode também mudar conforme as inclinações das lideranças. Eventualmente, ambos os fatores podem resultar em mudanças curriculares.

Assim, ainda que a atuação diplomática seja direcionada ao exterior, a forma com que ela deve acontecer pode ser altamente influenciada pelas condições ditadas pela conjuntura interna. Diversos acontecimentos podem ser considerados como conjunturas críticas, suficientemente impactantes para motivar mudanças curriculares, ou pelo menos é possível identificar as que possuem potencial para tal. Cabe agora apresentar tais acontecimentos, fazendo a ressalva de não são os únicos, mas estão organizados de tal forma apenas por questões didáticas para a análise aqui realizada.

Apesar de parecer algo mais didático, entende-se que considerar somente mudanças de governo e/ou regime pode se mostrar inadequado, uma vez que diversos deles mantiveram as orientações de seus antecessores, ou não foram expressivos o suficiente a ponto de mudar a percepção do dever de um diplomata em sua administração. Assim, a divisão que se elencará a seguir, apesar de seguir a linha de certos governos, está baseada em diferentes momentos da lógica de inserção internacional do Brasil.

Deve-se reforçar que, assim como já explicitado na dimensão anterior, a escolha dos pontos elencados se deu a partir da tipologia elaborada por Hermann (1990), abarcando quais elementos seriam os mais propensos a produzir alterações dos tipos elaborados pelo autor. Novamente, entende-se que um estudo ideal envolveria muitos outros pontos, porém por questões práticas, foram determinados os pontos a seguir, majoritariamente compostos por mudanças de lógica de inserção internacional acompanhadas, por vezes, de mudanças de governos.

Seguindo o recorte temporal do presente estudo, o primeiro período que deve ser listado é o chamado Desenvolvimentismo, que basicamente engloba as diretrizes do Governo Juscelino Kubitschek (1956-1961), cuja política externa adquiriu contornos peculiares à época.

O termo em questão essencialmente descreve uma linha político-econômica baseada no crescimento da produção industrial e modernização da infraestrutura como principais metas e indicativos do desenvolvimento nacional. JK utiliza-se dos capitais estatal, privado nacional e de recursos captados de fora para sustentar tal modelo. De acordo com Mourão (2012, p. 78):

Juscelino Kubitschek procurou realizar o desenvolvimento econômico através da reelaboração das condições de dependência, o que corresponde a uma transformação

da direção e do sentido da política econômica governamental, ou melhor, à mudança de concepção da ideologia desenvolvimentista. Para ele, a industrialização somente seria possível no contexto da interdependência e associação. Para tanto, Kubitschek executa seu governo jogando, simultaneamente, com a ideologia nacionalista e uma política econômica de tipo internacionalista – sendo que ele o executa de maneira brilhante.

Entende-se que a política exterior do governo JK apresentou de fato contornos distintivos no escopo da história nacional, que justificam algum destaque à época. A respeito de tal área em específico, e complementando o ponto anteriormente colocado, Vizentini (2006, p. 324) aponta que:

A política exterior do governo Juscelino Kubitschek de Oliveira ocupa um lugar peculiar no conjunto da História das Relações Internacionais do Brasil. Situado em pleno período populista, o governo JK dele destoa, inclusive em política externa. Conseguindo inicialmente conciliar acelerado crescimento industrial com alinhamento automático em relação a Washington, na esteira da contínua crise político-institucional que se seguiu ao suicídio de Getúlio Vargas em 1954, o presidente adotará um discurso diplomático de contornos nacionalistas após 1958. Neste ano, com o lançamento da Operação Pan-Americana (OPA), não apenas se restabelece uma barganha diplomática em relação aos EUA, como a própria política externa brasileira começa a ultrapassar seus limites estruturais, vigentes desde a gestão Rio Branco. Sob o condicionamento de múltiplos fatores, a política externa de JK constituirá a última de uma fase essencialmente voltada a uma inserção predominantemente hemisférica, e esboçará o início de outra, na qual se afirmarão as dimensões mundial e multilateral.

Entre os principais atributos da política voltada para o exterior no governo JK, figuram diversos preceitos, e em especial o inicial alinhamento automático com os EUA, que eventualmente se desenvolveria para uma proposta de superação de suas aspirações de projeção regional/hemisférica para pretensões de alcance mundial, agindo agora de forma independente. Essencialmente, o Brasil passara a almejar ser influente não mais apenas a nível de seu entorno, mas no plano global.

Além da atitude crítica em relação à política norte-americana de isolamento de Cuba, basta recordar a simpatia pela descolonização na África portuguesa, a preparação do reatamento com a URSS e a aproximação com a China, o namoro com o Movimento Não-Alinhado. Essas direções básicas foram mantidas e sistematizadas durante as gestões de San Tiago Dantas e Araujo Castro na política sugestivamente denominada “independente” para sublinhar o contraste com o alinhamento e subordinação das fórmulas anteriores. Normaliza-se a relação com a União Soviética, prepara-se o reconhecimento da China comunista, busca-se explorar as oportunidades de afirmação para atores médios criados pelo cenário multipolar após a crise dos mísseis de outubro de 1962 (RICUPERO, 2006, p. 60).

Outros fatos internos marcaram o governo Kubitschek, como a mudança da capital para Brasília, em 1960, o que demandou reorganização na estrutura física do IRBr, porém o principal ponto de inflexão motivador de uma possível mudança curricular seria a alteração explícita de pretensões a nível internacional, bem como sua subsequente postura de independência. Infere-

se que tal mudança poderia ocasionar mudanças em relação às posturas esperadas do corpo diplomático, eventualmente se manifestando em alterações de natureza curricular para os discentes do instituto.

O próximo acontecimento a ser destacado é a instauração do Regime Militar, regime este que se estendeu de 1964 a 1985. Aqui, cabe esclarecer que, apesar de ser para fins didáticos nomeado como um período uno, diversos contrastes ocorreram em seu desenrolar no que tange a política externa. Alguns dos quais necessariamente devem ser abordados no presente estudo. De acordo com Miyamoto (2013, p. 10):

Sem qualquer sombra de dúvida, uma identificação comum é que o controle do Estado era assumido, institucionalmente, pelas Forças Armadas, com todas as suas dissintonias. Todavia, os grupos que comandavam o poder, em termos políticos e econômicos, sempre foram distintos, motivando o deslocamento desses quando findava um governo. As dissensões percebidas durante cada governo, e que implicavam no rearranjo da nova tendência que assumiria o aparato de Estado, eram evidentes não apenas durante cada ciclo, mas inclusive no período sucessório e na forma de estabelecer a continuidade do regime militar. Por razões como essas, cada período teve uma política externa diferente da outra, ainda que elementos coincidentes possam ser observados.

Inicialmente, é possível observar a postura adotada pelo governo Castelo Branco (1964-1967), que foi explicitada de forma bastante incisiva em diversos de seus pronunciamentos e documentos oficiais, sendo inclusive bastante frisada no discurso aos diplomatas formados, em julho de 1964. Ainda se valendo das palavras de Miyamoto (2013, p. 11):

A América do Sul constituiu-se eternamente no alvo primeiro de opção brasileira, com ênfase na Bacia do Prata. Em outras passagens de sua fala, Castelo Branco reafirmou sua solidariedade ao mundo liderado pelos Estados Unidos, responsáveis pela segurança global, enquanto ao governo brasileiro cabia diferenciar os interesses daquele país no mundo e as aspirações nacionais. Entendia-se a necessidade de elaboração de uma política independente, mas interdependente no contexto mais amplo das relações internacionais. Era uma percepção de que uma escolha deveria ser feita, e aquele era o momento para aceitar a liderança dos Estados Unidos, nesta parte do continente, onde tal país exerce sua hegemonia.

De fato, além de delinear os contornos de suas pretensões para o corpo diplomático, o discurso do presidente reforça a importância e a centralidade da atuação do diplomata sob os valores e atribuições pretendidas. Em seu discurso, Castelo Branco exalta o papel dos agentes do instituto na mesma medida em que demarca como a atuação dos mesmos deverá proceder na conjuntura vindoura. É possível observar tais características no excerto do discurso em questão, apresentado a seguir:

Desejo que anoteis ser esta doutrina fundamentada nos objetivos nacionais, e que estes se inspirem na procura do bem-estar da nação brasileira. E, mais, que, entre eles, tem dominância o nosso desenvolvimento econômico. A diplomacia sempre é conhecida por períodos de sua atuação, cada um deles caracterizado por uma fase histórica, ou

mesmo pelo nome de alguém que com saber engrandeceu o País. Ides pertencer à diplomacia da época da Revolução brasileira, com a qual o Brasil se renova e mais se firma internacionalmente. Estareis vinculados à grandeza de uma tarefa nacional, sobretudo pelo esforço com que cada qual participará de uma nova era do Itamarati. As missões que desempenhareis terão como substância as idéias revolucionárias e exigirão métodos adequados às mutações inelutáveis de nossa política externa. Não é possível servir à Revolução com o bifrontismo de atitudes dissimuladas, nem com a esquiva de quem se subtrai ao dever de servir ao Brasil. A honra do profissional do Itamarati de hoje está no vigor da fidelidade à doutrina da diplomacia da Revolução brasileira (CASTELLO BRANCO, 1964, p. 116-117).

É válido pontuar que, por vezes, a ideia de uma política externa de “alinhamento automático” com os EUA foi rechaçada, ainda que de fato houvesse uma série de pontos em comum entre os interesses brasileiros e norte-americanos. Em diversos discursos o próprio presidente apontava a necessidade de se distinguir as pretensões de defesa do sistema ocidental dos interesses particulares das potências que as pregavam, sobretudo os EUA (MRE, 1966).

O governo seguinte, liderado pelo general Costa e Silva (1967-1969), apesar não ter deixado de lado o alinhamento com os EUA, foi capaz de trazer alguma diversificação em termos de parceiros, assim o atenuando. É possível verificar alguns sensíveis contrastes entre as duas lideranças.

Com Costa e Silva, assumiu o poder no Brasil um grupo militar mais identificado com causas nacionalistas que, sem rejeitar a aliança com os EUA, buscou matizá-la mediante atitudes de independência, sobretudo no terreno nuclear. O Brasil recusou-se a assinar o TNP e ensaiou os primeiros passos de um entendimento com a Alemanha, que iria frutificar mais adiante na administração Geisel (CORRÊA, 2006, p. 514).

Em termos mais direcionados, a política externa tomou os contornos característicos do que viria a se denominar Diplomacia da Prosperidade, encabeçada pelo então chanceler Magalhães Pinto.

A diplomacia da prosperidade do chanceler Magalhães Pinto foi marcada pelo aprofundamento da détente entre EUA e URSS, redirecionando a lógica dos discursos do leste-oeste para norte-sul: ou seja, havia a retomada da preocupação econômica entre desenvolvidos e subdesenvolvidos. Há o enfoque no nacionalismo e a preocupação com o nacional-desenvolvimento, especialmente pelo saldo negativo gerado pela abertura ao capital estrangeiro do governo anterior. Além disto, é marcante a diminuição do uso do discurso ideológico da Guerra Fria para formulação da política externa (LUIZ, 2011, p. 5).

Vale lembrar também que as repressões por parte do regime em vigência, bem como as ações de revanchismo, se intensificaram a partir do governo Costa e Silva, caracterizando o período que ficou posteriormente conhecido como “anos de chumbo”, marcado não somente por tais conflitos, censura e outras práticas, mas também pela veiculação de narrativas ufanistas a fim de mascará-las e reforçar uma imagem positiva da realidade e, por extensão, do governo em si.

O governo seguinte, do general Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), deu continuidade aos preceitos iniciados anteriormente, sobretudo a preferência pela parceria com os EUA, com a ressalva das questões envolvendo segurança nacional que, ainda que tenham seguido diversas vezes as tendências dos norte-americanos, procuraram priorizar em maior medida os interesses nacionais de defesa.

Aspectos econômicos também receberam os holofotes na política externa. Valendo-se do termo guarda-chuva de Diplomacia do Interesse Nacional, a ideia de segurança econômica coletiva foi preconizada. Nas palavras dos autores Gobo, Zettermann e Calado (2018, p. 343):

Essa lógica lançava luz não ao confronto bipolar da época, mas ao confronto material em que os países subdesenvolvidos viviam comparados aos desenvolvidos, estando, explicitamente, em clara desvantagem para alcançar o desenvolvimento. Se Costa e Silva percebeu essa alteração de eixo de conflito, Médici foi quem mais aprofundou a incorporação dessa atuação à política externa.

Deve-se considerar que tal lógica, ainda que contivesse pretensões de incluir os países subdesenvolvidos como um todo, tinha mais por objetivo a transformação da posição brasileira no sistema internacional de forma individual do que a ascensão do chamado terceiro mundo como um todo.

A chamada Diplomacia do Interesse Nacional, do chanceler Gibson Barboza tinha como objetivo transformar não o sistema internacional, mas o papel do Brasil neste sistema. (...) a via percebida para o desenvolvimento do Brasil não era uma via em conjunto, mas sim uma via separada, a fim de transformar o país em potência (LUIZ, 2011, pp. 6-7).

Vale ressaltar ainda que a forte repressão interna continuou, inclusive se intensificando em certos momentos. Segundo Corrêa (2006, p. 514):

Sob o presidente Médici, desenvolveu-se uma política até certo ponto ambígua. Internamente, o regime se endureceu nas lutas contra a resistência armada, gerando ações e reações que colocariam o Brasil sob o escrutínio rigoroso e desfavorável das organizações internacionais de Direitos Humanos. Extremamente, ao mesmo tempo em que se mantinham as posições nacionalistas em matéria nuclear (tudo o que fosse ligado à segurança nacional era objeto de tratamento dogmático), buscava-se ainda privilegiar a aliança com os EUA. A euforia provocada pelo “milagre” e a convicção em círculos dirigentes de que o Brasil era uma “ilha de tranquilidade e prosperidade num mundo conturbado”, para usar as expressões da época, insensibilizava as lideranças políticas nacionais para o grande isolamento que então caracterizava a postura internacional do Brasil.

Para além da natureza controladora do próprio regime, a ideia de que o Brasil estava relativamente bem, se comparado ao exterior, acabou alimentando uma narrativa que favorecia com que lideranças não tivessem um papel tão inquisitivo a respeito de nossas relações exteriores. Elas, no entanto, continuaram acontecendo sob a égide das posturas estabelecidas pelo governo.

Após o governo Médici, inicia-se a administração de Ernesto Geisel (1974-1979), que não apenas introduziu mudanças sensíveis na lógica de inserção internacional do Brasil, como também rompeu com alguns dos paradigmas estabelecidos anteriormente, assumindo uma postura essencialmente pragmática em seu mandato. Origina-se de tal fato a expressão que nomeia o próximo marco analítico: o chamado Pragmatismo Responsável. Tal expressão é utilizada para denominar a orientação das ações de sua administração, especialmente em âmbito internacional. De acordo com Jaguaribe (2006, p. 42):

No plano internacional, afastou-se completamente dos remanescentes da política de fronteiras ideológicas e adotou, com o chanceler Azeredo da Silveira, uma política de “pragmatismo responsável”, visando à otimização internacional dos interesses brasileiros. Essa política conduziu à denúncia do Acordo Militar Brasil-Estados Unidos, provocando sensível afastamento entre os dois países e possibilitou, em contrapartida, um grande acordo nuclear com a Alemanha.

Ao priorizar os interesses nacionais tendo uma visão mais pragmática, a política externa acaba por caminhar em sentido contrário às aspirações da conjuntura da época, na qual se delineava com certa clareza as áreas de influência das potências durante a Guerra Fria. Ainda que houvesse algum afastamento entre Brasil e Estados Unidos, o país nunca deixou de fato de exercer influência sobre as diretrizes, práticas e posturas brasileiras no âmbito externo, mesmo que isso se desse de forma mais velada. Ainda assim, é possível considerar que a inexistência de parceiros preferenciais, o afastamento de decisões baseadas no contexto ideológico do período e a procura por diferentes correntes de interação internacional e novas formas de se exercer influência foram marcas bastante explícitas da política externa do governo Geisel. Daí a existência de obras que também utilizam o termo “pragmatismo responsável e ecumênico”, enfatizando a natureza conciliadora e universal de tal postura.

Vale ressaltar, no entanto, que a postura do “pragmatismo responsável” não foi expressamente seguida pelas administrações imediatamente posteriores do Itamaraty, porém a mudança de conjuntura proporcionada pelo esmorecimento e eventual fim da Guerra Fria acabou por contribuir de maneira fulcral para a adoção de uma visão menos pautada no embate ideológico característico das décadas anteriores.

A expressão “pragmatismo responsável” tendo se tornado algo como uma trade mark de Azeredo da Silveira, deixou de ser empregada por seus sucessores, a partir de Saraiva Guerreiro. Na verdade, entretanto, com exceção da fase inicial do governo Collor, a política externa brasileira, dos governos Figueiredo, Sarney, segunda fase do Collor e Itamar, se pautou pelas mesmas diretrizes (JAGUARIBE, 2006, p. 43).

O governo seguinte, e o último dentro do período do regime militar no Brasil, foi o governo de João Figueiredo (1979-1985). Um dos principais pontos da administração em pauta

foi o fato de que, dentro dela, começou-se a alinhar o retorno a um sistema democrático, iniciando o desmantelamento de instituições que funcionavam em prol da manutenção do regime autoritário vigente, que passou a ser alvo de críticas mais ferrenhas provenientes da comunidade internacional.

Com o advento do governo Carter nos EUA, o Brasil passou, ademais, a ser objeto de fortes pressões, tanto por suas políticas em matéria nuclear, quanto pela persistência de violações aos Direitos Humanos. Sob a presidência Figueiredo, produziu-se a evolução do regime militar em direção a uma transição negociada, precedida pelo desmantelamento dos aparatos mais diretamente responsáveis pelas transgressões de direitos humanos (CORRÊA, 2006, p. 515).

A postura de Figueiredo foi basicamente de continuidade para com diversos dos postulados estabelecidos por Geisel, porém focando de forma destacada nas relações com a América Latina, favorecendo o bem-estar e lidando com conflitos de interesses regionais da melhor forma possível, especialmente com temas envolvendo a Argentina. De certa forma, tal prática foi uma continuação da busca por novos parceiros e frentes de negociação anteriormente defendidos.

A partir de Figueiredo e do chanceler Saraiva Guerreiro, a política externa brasileira passa a dar crescente importância ao relacionamento com a Argentina, com os países do Cone Sul, com os da Bacia Amazônica e, de um modo geral, com a América Latina. O acordo Tripartite de 1979 põe definitivo termo à controvérsia de Itaipu. O Brasil apóia a Argentina no conflito das Malvinas, reafirmando a soberania argentina sobre o arquipélago, embora discordando do exercício da força como meio de afirmação dessa soberania (JAGUARIBE, 2006, p. 43).

Observa-se aí o caráter definidor da política em questão, que também nomeia o ponto seguinte da presente análise: o Universalismo. Sua conceituação, de maneira geral, seria a “permanente disposição do Brasil de estabelecer ou estreitar laços de amizade e cooperação, fundados no respeito mútuo, com países de todos os continentes e regiões do mundo” (VILALVA, 1995, p. 197). Sobre a lógica universalista no governo em questão, observa-se que:

A lógica ecumênica implicava a continuidade do modelo desenvolvimentista por meio da busca de fontes alternativas de conexões internacionais. Assim, a aproximação com a América Latina, África, Ásia e Oriente Médio, além da busca de diálogo com os países socialistas da Europa Oriental decorriam dessa visão. O projeto universalista torna-se um plano de inserção planetário, expondo o país a diversas formas de relações internacionais (FERREIRA, 2006, p. 121).

As relações com seu entorno viriam a se estreitar ainda mais nos governos seguintes, com o estabelecimento de diversas iniciativas de cooperação entre os Estados. Novamente a Argentina viria a ter determinada precedência, além dos países de seu entorno continental imediato.

Ao final do governo Figueiredo, no entanto, é importante pontuar que novas questões e discussões começaram a surgir nos debates internacionais, abrangendo temas em que, por conta da natureza engessada de certos setores da administração do país, o Brasil se encontrava obsoleto, mal gerido ou pouco desenvolvido. Em especial, pode-se destacar o crescimento das discussões sobre meio-ambiente.

No final do período Figueiredo, começaria a cobrar maior importância internacional outro tema que deixaria o Brasil em posição desconfortável no mundo: o meio ambiente. Nessa matéria, tal como no tocante à energia nuclear e à proteção de direitos humanos, prevaleciam visões de origem militar, baseadas em concepções ultranacionalistas, que impediam a plena participação do Brasil nos processos já então perceptíveis de transformação da agenda internacional (CORRÊA, 2006, p. 515).

A ascensão de tais pautas poderia justificar mudanças na capacitação dos agentes nacionais de diplomacia. Além disso, diversos núcleos de discussão e eventos a nível internacional na época, como anteriormente elencados, tomaram por foco as discussões sobre o meio-ambiente. Pode-se considerar que tal assunto era de fato um dos mais recorrentes em muitas frentes ao redor do mundo.

Após o governo Figueiredo ocorre o próximo marco de análise: a redemocratização, iniciando o período, que se estende até a atualidade, denominado por Nova República. Inicialmente marcada pela morte de seu primeiro presidente antes da posse, Tancredo Neves, a Nova República inicia-se de fato sob a liderança de José Sarney (1985-1990). E, na realidade, já começou lidando com questões de legitimidade, dado o falecimento de Tancredo. Nesse sentido, a busca por estabilidade interna afetou, dentre outros pontos, a possibilidade de mudanças em sua política externa, se comparado com o governo anterior. Além disso, a vigente dicotomia característica da Guerra Fria seguia limitando as opções disponíveis.

A conduta exterior brasileira durante o Governo Sarney, o primeiro após a redemocratização, notabilizou-se, em suas características essenciais, pelo caráter de manutenção do modelo de inserção internacional herdado do regime anterior. A mudança do ambiente institucional e político não trouxe consigo a ruptura do padrão de pensamento e comportamento de nossa política externa, reforçando o argumento de que regimes políticos não necessariamente moldam visões internacionais (BARRETO, 2010, p. 322).

Ainda assim, houve considerável aproximação a nível sub-regional, que eventualmente viria a culminar na elaboração do que se tornaria, no futuro, o Mercosul. Deve-se considerar, portanto, que o governo Sarney em geral foi marcado pela continuidade dos ditames principais da política externa anterior, porém abrindo possibilidades e canais que viriam a ser explorados em conjunturas posteriores. Ainda nas palavras de Barreto (2010, p. 324):

A política externa empreendida pelo Governo Sarney, marcada pelo signo da redemocratização, acabou por manter os princípios de autonomia e universalização

consagrados por civis e militares ao longo das últimas décadas. Mas, diante dos novos desafios advindos da distensão da bipolaridade e das contingências impostas pelas dificuldades econômicas, o paradigma desenvolvimentista começava a dar lugar a importantes alterações de direção em nossos negócios externos que viriam a se efetivar na década seguinte sem, contudo, deixar de observar os princípios incrustados em nosso padrão de comportamento internacional.

É válido ressaltar que, durante o governo Sarney, em meio aos esforços de readequação do sistema aos pilares democráticos, fora promulgada a nova Constituição, em 1988, que marcou a influência do Estado como ente garantidor de direitos em momentos anteriormente não contemplados, afetando diretamente as relações trabalhistas praticadas nacionalmente.

No bojo dessa reforma política, que homologou na esfera jurídico-política a democracia reconquistada, todos os partidos políticos obtiveram o seu registro, revogou-se a censura, adotam-se as eleições diretas em todos os níveis e em todos os âmbitos, e removeram-se alguns resquícios do corporativismo que marcava o papel do Estado nas relações trabalhistas. Esse movimento político de consolidação da transição duraria praticamente todo o mandato Sarney e culminaria, por sua vez, com a promulgação da Constituição em 5 de outubro de 1988, com as eleições presidenciais de 1989 e com a transmissão do cargo em março de 1990 (CORREA, 2006, p. 520)

No governo seguinte, de Fernando Collor de Mello (1990-1992), observa-se que a política externa tomaria rumos mais alinhados com a percepção das lideranças nacionais a respeito de modernização, adotando retoques mais neoliberais. Com o esmorecimento gradual das tensões da Guerra Fria, abriu-se a possibilidade de adoção de posicionamentos mais claros e identificáveis sem a mesma preocupação anterior sobre represálias ou perda de relações estratégicas a nível internacional (ainda que houvesse sim algum risco de enfraquecimento relativo das mesmas).

A política implementada por Collor, a partir de 1990 – identificando a agenda e os objetivos da política exterior – teve um pressuposto que a diferenciou das anteriores, e marcaria o rumo das seguintes, que foi a modernização. Porém, ela foi concebida sob a recuperação do liberalismo brasileiro da época de Castello Branco, *aggionardo* às tendências do neoliberalismo que foram impulsionadas desde Washington. Sua agenda exterior estava marcada por este perfil, incluindo como um dos objetivos a atualização da agenda internacional do país, a construção de uma agenda prioritária e não conflitiva com os Estados Unidos e a redução do perfil “terceiromundista” (BERNAL-MEZA, 2002, p. 60).

Além disso, a mudança incipiente nas relações de poder entre os Estados com o ocaso da Guerra Fria demandava, por parte dos governos, um dinamismo considerável em suas posturas internacionais. Com isso, o governo traria, com a contratação de Celso Lafer como novo Chanceler, uma postura que viria a ser conhecida como Adaptação Criativa. Sobre tal tema, o próprio Lafer define:

Adaptação criativa, porque o Brasil não aceita imobilismos no mundo em constante transformação e tampouco se conforma com práticas e tendências que lhe são

desfavoráveis. Adaptação criativa, também, porque a nossa diplomacia sempre procurou guiar-se pela combinação entre a tradição e a inovação, e, do mesmo modo, por que tem sabido sempre dosar ação pragmática com idealismo. A política externa brasileira, se tem no realismo um ponto de partida necessário, dele não faz o seu ponto de chegada (LAFER, 2018, p. 898).

Tal ideia preconiza essencialmente “uma nova atitude com relação aos regimes internacionais nos campos de tecnologias sensíveis, meio ambiente ou direitos humanos” (CASARÕES, 2014, p. 211), abrindo precedentes para uma reinterpretação do legado diplomático nacional à luz da nova realidade, solidificando nela, por exemplo, os valores cosmopolitas ocidentais. Dentro dessa nova realidade, cabe entender também que “os grandes temas das relações internacionais – mar, meio ambiente, direitos humanos, desarmamento (seja no campo nuclear, seja como agora no das armas químicas) – passam a ser codificados em significativas e abrangentes convenções com aspirações universais” (LAFER, 2018, p. 879).

Por outro lado, deve-se considerar que o governo teve que lidar com diversos fatores internos, sobretudo concernindo sua legitimidade, que eventualmente culminariam no impeachment do presidente em 1992. Ainda assim, é possível inferir que algumas de suas perspectivas a respeito do futuro do sistema internacional e suas atribuições permaneceram nas administrações seguintes, como será observado.

Após o impeachment, assume seu vice, Itamar Franco (1992-1994), que, apesar de manter algumas das características e atributos de seu antecessor, mostrou uma postura mais ativa em sua política externa. Ainda valendo-se das palavras de Bernal-Meza (2002, p. 60-61):

Franco incorporou alguns “novos temas” à agenda, a qual se centrou, essencialmente, no aprofundamento das diretrizes mostradas por Collor. Deste modo, algumas iniciativas indicariam o aparecimento de “novos” objetivos: construção do projeto ALCSA, busca de um assento permanente no Conselho de Segurança da ONU e construção de novas parcerias estratégicas. Mas a sua política exterior se caracterizou pelo ativismo, marcando aqui uma ruptura com o estilo anterior. Será sob sua gestão que as divergências políticas com a Argentina começam a surgir com mais evidência, especialmente com respeito às relações com os Estados Unidos e às políticas de segurança.

A atuação de seu chanceler, Celso Amorim, trouxe a busca, em seus moldes, de uma inserção internacional competitiva, levando a, dentre outros pontos, redirecionar seus focos de atuação ao seu entorno regional como uma possível alternativa para o relacionamento com os EUA, onde se vislumbrava um possível prejuízo por conta das intenções de criação de uma nova área de livre-comércio pelos norte-americanos.

Por um lado, a postura afirmativa era exigida pela necessidade de intensificar os fluxos comerciais, protegendo os interesses políticos e econômicos. E por outro, a postura defensiva fazia-se necessária diante do risco de fragmentação do sistema multilateral de comércio e da intenção dos Estados Unidos de criar uma área de livre-comércio hemisférica. Além disso, a dificuldade de acesso aos mercados consumidores

possibilitou à América do Sul figurar como mercado alternativo aos produtos brasileiros (FARIAS, 2011, p. 24).

Ainda assim, deve-se deixar claro que Itamar, por ter entrado na presidência enquanto substituto do presidente anterior, teve algumas dificuldades para a manutenção da estabilidade e mesmo da própria legitimidade junto a alguns setores no ambiente político. Os pontos destoantes das propostas de Fernando Collor foram bastante específicos, porém notáveis, como se pôde constatar.

O governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), trouxe algumas importantes mudanças quanto ao comportamento e tendências até então representadas. Valendo-se da estratégia por alguns denominada de Autonomia pela Integração, e que aqui será utilizada como o próximo marco analítico, o governo em questão adotou posturas mais alinhadas com as tendências do sistema internacional a fim de ter um papel mais ativo e integrado com os grandes fluxos de negócios e temas discutidos em âmbito global. A consolidação do estado mundial pós-Guerra Fria favoreceu tal postura, uma vez que não havia mais (ou ao menos havia esmorecido significativamente) correntes opostas de maneira dicotômica no cenário internacional. Além disso, o fato de ele ter exercido dois mandatos consecutivos lhe conferiu mais tempo para solidificar certos cursos de ação em termos de política em geral, não somente na externa. Por outro lado, as mudanças feitas internamente não foram, segundo especialistas, o bastante para melhor aproveitar as potencialidades externas do Brasil, ao menos aquelas pretendidas. De acordo com Vigevani, Oliveira e Cintra (2003, p. 57-58):

Os dois mandatos de FHC fortaleceram a presença do Brasil em algumas das grandes discussões internacionais, tendo sido importante para isso a moderada gestão da chamada diplomacia presidencial. (...) Na busca de um balanço, de uma análise custo/benefício, sempre difícil, podemos sugerir que os ganhos da “autonomia pela integração”, decorrentes da adesão ao mainstream internacional, superariam os custos derivados da “autonomia pela distância” se o país estivesse internamente preparado para colher os frutos da mudança. O debilitamento do Estado acabou por minar essa capacidade. (...) A adesão a normas e regimes não teve como contrapartida uma adequação interna que viabilizasse sua utilização em benefício próprio, do mesmo modo, nem sempre foi interpretada de maneira a favorecer a geração interna de políticas de desenvolvimento e políticas industriais.

Reformas a nível econômico e monetário também aconteceram, havendo fatores de grande impacto a nível nacional, como a continuação do Plano Real e a Lei de Responsabilidade Fiscal, que entrou em vigor em 2000. Na realidade, tanto a situação interna como a conjuntura internacional contribuíram para o enfoque econômico característico da administração de FHC.

O impacto negativo da crise provocada pela desvalorização no México em 1994 e as que se seguiram em 97 (Ásia) e 98 (Rússia), bem como o impacto positivo das ajudas capitaneadas pelo governo americano ao México, à Argentina e ao Brasil naqueles contextos, bem como os efeitos dessa ajuda sobre o crescimento contínuo do fluxo de

capitais internacionais reiteraram o caráter vital dessa reformulação (ALBUQUERQUE, 2006, p. 549).

Deve-se ainda mencionar que o governo em questão também realizou diversas mudanças internas no MRE, sobretudo relacionadas com a qualificação e o remanejamento de pessoal. Exigências em termos de formação acadêmica e conteúdos para a seleção de profissionais ficaram mais rigorosas, fundamentadas principalmente pela necessidade, na visão das lideranças da época, de uma reorganização extensa e profunda na instituição. Tal constatação infere a possibilidade, dentre outras coisas, de mudanças curriculares significativas.

A adesão ao mainstream internacional, a participação intensa nas negociações e o perfil que o governo procurou manter mostraram a exigência dessa formação. A tentativa de solução encontrou caminhos específicos, como as modificações no exame de ingresso ao Instituto Rio Branco, visando à seleção de pessoal apto ao papel de negociador. Algumas mudanças institucionais na estrutura do ministério foram feitas. A consolidação do MRE como epicentro das negociações comerciais internacionais no início do primeiro mandato de FHC trouxe com mais força a necessidade de atualização e a aquisição de um nível elevado de especialização. Houve maior entrosamento com outros ministérios, mais integração de professores universitários com preparação especializada, de escritórios, de empresas, de sindicatos e de ONGs, ainda que não alcançando o nível necessário (VIGEVANI, OLIVEIRA, CINTRA, 2003, p. 58).

Após o período de FHC no poder, tem-se início o governo de Luiz Inácio “Lula” da Silva (2003-2010). Aqui é necessário salientar, antes de se olhar para a política externa de tal administração, que a própria eleição do candidato petista teve fortes conotações representativas quanto às pretensões da população brasileira em relação ao sistema político nacional. E de fato, apesar de controvérsias e críticas, a mudança quanto ao direcionamento político-partidário em relação ao governo anterior demonstrou a importância do sistema democrático no país.

A eleição do candidato do PT à Presidência da República, depois de três tentativas anteriores, representou uma mudança de caráter paradigmático no panorama social, econômico e político brasileiro, mas também a confirmação de que a sociedade nacional deu enormes passos no sentido da consolidação democrática de seu sistema político e do estabelecimento de um quase consenso, emergente nas várias camadas da população, em torno da necessidade de uma transformação radical nas estruturas sociais da desigualdade e da injustiça que sempre marcaram essa mesma sociedade (ALMEIDA, 2006, p. 591-592).

Apesar disso, muitos especialistas consideram que as mudanças mais marcantes em termos de política externa no Brasil permaneceram no teor do discurso, sendo em sua maioria basicamente continuções das posturas até então verificadas. Ainda de acordo com Almeida (2006, p. 593):

A grande mudança operada nessa área foi, assim, mais no discurso e na prática dos dirigentes do partido, agora investidos de responsabilidade governamental, do que nas grandes linhas de atuação da política externa. Ainda assim, novas ênfases e iniciativas mais ousadas podem imprimir características diferentes à diplomacia nacional que,

pela primeira vez em várias décadas, pode deixar o casulo corporativo em que esteve parcialmente encerrada nesses anos, para projetar-se com novas cores e um novo discurso.

Houve, porém, uma diferença marcante na forma com que a inserção internacional do país passou a se orientar, e que norteia o próximo marco do presente estudo: enquanto o governo anterior buscou priorizar relações com potências centrais, como os Estados Unidos, o governo Lula optou por diversificar os parceiros, dando mais espaço para iniciativas para com o Sul global. Tal proposta fora nomeada, por diversos analistas internacionais, como Autonomia pela Diversificação, dado que o foco é justamente a formação de novos elos comerciais e diplomáticos ao redor de um eixo antes tido como pouco enfatizado nas relações exteriores brasileiras. Ainda assim, a percepção de que as potências centrais ainda eram importantes para o jogo político permaneceu, porém com tons mais voltados para negociações mais equilibradas. Segundo Vigevani e Cepaluni (2007, p. 322-325):

A administração de Lula da Silva não se afastou do princípio historicamente assentado para a diplomacia de que a política externa é um instrumento para o desenvolvimento econômico e para a conseqüente preservação e ampliação da autonomia do país. Há mudanças de idéias e mesmo de estratégias para lidar com os problemas e objetivos que estão colocados pela história, pela posição e pelo destino, mas não essencialmente diferentes dos existentes há muito para o Brasil. A análise das posições governamentais indica claramente, o que é criticado pelos opositores, que Lula da Silva busca parceiros estratégicos no Sul para ter maior poder de barganha nas negociações internacionais. As relações com os países ricos são consideradas fundamentais, buscando-se um equilíbrio maior, inclusive no tocante aos Estados Unidos.

Há de se considerar que diversas áreas dentro do governo apoiavam esse redirecionamento, o que permitiu maiores possibilidades de manejo e gerou maior aceitação entre setores e profissionais da política e da diplomacia. Sobre tal ponto, Vigevani e Cepaluni (2007, p. 326) ainda deixam explícito em suas análises que a proposta de fato corroborava com tendências de “líderes políticos, funcionários, intelectuais e dirigentes de grupos sociais brasileiros, imbuídos de sólidas convicções políticas e de uma concepção de mundo contrárias à hegemonia e ao unilateralismo”, ainda que não tenha sido unânime ou hegemônica entre os tomadores de decisão no âmbito de formulação de política externa.

Além disso, a própria mudança das lideranças nacionais em termos de partido político foi um fato que sinalizou a possibilidade de alterações em muitos setores, inclusive o próprio funcionamento nas instâncias formadoras de profissionais de diplomacia. A ideologia sobre a qual se fundamenta um partido se torna um indicador dos possíveis rumos que seu governo poderá tomar, ainda que estes não se concretizem totalmente. Sobre tal preceito, Rebello (2012, p. 303) coloca:

Em linhas gerais, partidos políticos formam vínculos sociais a partir de dois eixos principais: eles constroem vínculos porque representam grupos e porque formam governos. Partidos criam identidades, rótulos e marcas que possibilitam uma economia no custo de informação. Denominações como conservadores, liberais, democratas, republicanos, trabalhistas, verdes, comunistas, socialistas, progressistas proporcionam ao eleitorado um atalho informacional.

As características ideológicas do Partido dos Trabalhadores, ao qual o presidente então eleito pertence, são relativamente bem definidas, assim como seu posicionamento mais à esquerda no espectro político. No entanto, e visando maior espaço para governabilidade, foram realizadas diversas coalizões que incluíram na participação político-administrativa do governo Lula diversos outros partidos. Apesar de tal postura ter sido alvo de críticas de diversos setores mais puristas quanto aos preceitos petistas, entende-se, em retrospectiva, que fora necessário não somente para criar margem de manobra e aceitação de seu projeto político, mas também para mudar a percepção do eleitorado sobre a imagem dos ideais do partido, e da (até então) oposição como um todo.

A opção do governo petista em chamar para compor a coalizão organizações de centro e de direita alterou a percepção eleitoral em relação às legendas. Ao incorporar partidos como PMDB, PP, PTB e PL o governo Lula conseguiu obter um menor custo de aprovação de agenda governamental do que se tivesse optado por realizar um governo de minoria. Todavia, esta coalizão heterogênea retirou do governo uma possibilidade de um conteúdo ideológico mais claro situado à esquerda (REBELLO, 2012, p. 317).

É possível inferir, portanto, que as ideias iniciais do governo, sobretudo em relação à forma com que suas propostas para o âmbito exterior viriam a ser implementadas, poderiam facilmente demandar mudanças estruturais dentro do Instituto Rio Branco, ou ao menos alterações sensíveis em quadros de disciplinas ou outras instruções ao corpo discente. Além disso, por conta do forte dinamismo com outros partidos além do PT, há a possibilidade que mudanças estruturais tenham sido feitas buscando ceder a interesses específicos não necessariamente pertencentes à visão de mundo do presidente e seu entorno político-ideológico.

Após o fim do segundo governo Lula, inicia-se o primeiro governo Dilma Rousseff (2011-2014), primeira líder de Estado do sexo feminino e, assim como seu antecessor, pertencente ao Partido dos Trabalhadores. A inclinação política da nova direção do país deu a entender, na ocasião de sua eleição, que haveria mais aspectos de continuidade política do que de rupturas para com a administração anterior, e tal suposição, a princípio, também seria válida para a política externa e as pretensões para o corpo diplomático.

De fato, muitos analistas políticos entendem que a administração de Dilma fora fortemente marcada não apenas pela continuidade, mas também por esforços para responder apropriadamente a críticas que começariam a surgir concernindo suspeitas de corrupção dentro

do partido. É necessário explicitar também que fatores externos ocorridos ao longo de seu governo tornariam o cenário internacional mais dificultoso para o desempenho brasileiro, demandando no mínimo alguma atenção especial por parte do governo. Ainda de acordo com Pecequillo e Carmo (2017, p. 39):

No decorrer do governo da presidente Dilma Rousseff, o sistema internacional se tornou mais inóspito para um país como o Brasil, isto é, as janelas de oportunidade se estreitaram com o ajuste imposto à economia chinesa; a queda no preço das commodities; o agravamento da crise europeia; a desvalorização do dólar, do euro e do yuan; a instabilidade política na Venezuela, no Paraguai e na Argentina; o reforço da opção pelo Pacífico de países como Chile, Peru, Colômbia e México, assim como a crescente presença econômica, comercial e financeira da China na América do Sul.

A redução dos níveis de crescimento da economia nacional, em conjunto com os problemas internos quanto à idoneidade dos membros partido, como já mencionado, tornariam extremamente difícil manter o êxito dos governos anteriores, ou ao menos um cenário estável, considerando também o supracitado contexto internacional. A manutenção da posição de liderança nacional no cenário externo dependeria de recursos que o Estado brasileiro não dispenderia, adotando assim uma postura menos animosa e mais cautelosa em tal âmbito.

Como forma de remediação dos efeitos negativos que a conjuntura internacional de recessão econômica causou no Brasil, buscou-se, no segundo governo da presidente, priorizar os elementos econômicos componentes das relações exteriores, em especial na busca de mercados para vendas e formação de parcerias estratégicas, mantendo alguma preferência para as relações com o sul global.

O segundo mandato de Dilma trouxe para o Ministério das Relações Exteriores o embaixador Mauro Vieira que, em seu discurso de posse, ressaltou como prioridade a abertura e ampliação dos mercados para o acesso dos produtos brasileiros. Esta decisão foi estabelecida em virtude das condições da economia brasileira no período: o balanço de pagamentos estava deteriorado desde o início do primeiro governo Dilma. Entretanto, não se pode afirmar que esta prioridade não esteve presente no governo Lula. De modo geral, a política para a África e as relações Sul-Sul sempre estiveram associadas à criação de novas oportunidades de negócios, visando o crescimento das exportações (PECEQUILO, CARMO, 2017, p. 40).

Dessa forma, entende-se perceptível, ainda que marcada por algumas particularidades e percalços ao longo de sua concepção e aplicação, a continuidade para com a postura da Autonomia pela Diversificação, adotada com o primeiro governo Lula.

No entanto, o governo em questão foi interrompido prematuramente com o impeachment da presidente, ocorrido em agosto de 2016, que daria lugar, na cadeira de líder de Estado, ao então vice-presidente Michel Temer, até 2018, ano em que se finalizaria o tempo de mandato que caberia à presidente deposta. O novo presidente assumiria em meio a críticas consideráveis da parte dos setores apoiadores do governo anterior e também um agudo

ceticismo da parte dos setores contrários, o que já sinalizaria severas dificuldades para sua governabilidade. Inicia-se neste momento o último item a ser listado no presente trabalho, que convencionou-se denominar período Pós-Impeachment, e que, por limitações em termos de material para análise, englobará somente o governo Temer.

Adotando uma postura menos incisiva dentro do sistema internacional, o governo tomou algumas decisões consideradas pouco populares, sobretudo aos defensores dos caminhos praticados nos governos petistas. Uma delas foi o esfriamento das pretensões de reforma do Conselho de Segurança da ONU, que era até então uma pauta constantemente retomada pelo Brasil nas discussões referentes à organização em voga (OLIVEIRA, 2018, p. 307).

Críticas também surgiram concernindo o direcionamento das propostas do governo para o setor internacional, especialmente sobre o enfoque em políticas que privilegiam setores específicos da sociedade em detrimento dos interesses nacionais como um todo, tanto no setor externo quanto no doméstico. A esse respeito, Oliveira (2018, p. 307) afirma que Temer buscou, com suas políticas:

Privilegiar relações comerciais e econômicas, que não necessariamente têm como objetivo o alcance do interesse nacional, colaborando para a implementação de políticas que beneficiem alguns setores da sociedade, como grandes grupos empresariais. Esta intenção não fica restrita às questões de política externa, mas ficam ainda mais evidentes em suas políticas domésticas.

Com isso, entende-se que existem motivos plausíveis para condicionar o corpo diplomático a agir tendo em mente preceitos econômicos como prioridade, e não necessariamente questões de cunho cultural, por exemplo. Tal tendência de priorização dos aspectos econômicos já podia ser verificada no governo anterior, porém assume-se que a entrada de Temer acabou por reforçá-las.

A exposição realizada até o momento teve por meta apresentar os pontos ao longo da trajetória doméstica e internacional significativos o suficiente, segundo os critérios também já apresentados, para motivar alterações curriculares para o corpo diplomático brasileiro. Para fins didáticos, cabe retomar os pontos colocados até então, em uma lista sucinta, a fim de guiar o entendimento para o próximo capítulo. Assim, os itens até então colocados, bem como seus anos/períodos de referência, são:

Na dimensão internacional:

- Crise dos Mísseis (1962);
- Guerra do Afeganistão (1979);
- Queda do Muro de Berlim (1989);
- Dissolução da URSS (1991);

- Tratado de Maastricht (1992);
- Eco 92 (1992);
- Protocolo de Kyoto (1997 / 2005);
- Rodada Doha (2001);
- Atentado ao World Trade Center (2001);
- Crise do Subprime (2007-2008);
- Primavera Árabe (2010-2012).

Na dimensão doméstica:

- Desenvolvimentismo (1956-1961);
- Instauração do Regime Militar (1964);
- Diplomacia da Prosperidade (1967-1969);
- Diplomacia do Interesse Nacional (1969-1974);
- Pragmatismo Responsável (1974-1979);
- Universalismo (1979-1985);
- Redemocratização (1985);
- Adaptação Criativa (1990-1992);
- Inserção Internacional Competitiva (1992-1994);
- Autonomia pela Integração (1995-2002);
- Autonomia pela Diversificação (2003-2016);
- Pós-Impeachment (2016-2018).

Com isso, e a partir dos períodos referenciais para os fatos (que serão justificados juntamente com a eventual análise em si), será verificada a existência de mudanças significativas no currículo da instituição aqui analisada, sendo esse o foco do capítulo seguinte.

Um ponto que deve ser salientado é que a análise a seguir será essencialmente voltada para a análise das grades disciplinares da instituição, tendo por elemento norteador o curso básico de formação do corpo diplomático. Como anteriormente colocado ao se descrever os mecanismos internos da trajetória de capacitação, também são oferecidas palestras de temas variados. Entretanto existe uma significativa assimetria de informação nos registros do que fora oferecido em tal âmbito ao longo dos anos, de modo que, enquanto alguns anuários informaram toda ou parte das palestras oferecidas, outros sequer continham tais dados. Dessa forma, optou-se por deixar de lado esse aspecto, justamente por falta de material para análise. Esclarece-se,

no entanto, que ele é um ponto que, apesar de não ser focado aqui, deve ao menos ser mencionado como existente e pertinente para futuras análises.

4 A ANÁLISE DOS CURRÍCULOS UTILIZADOS NO IRBr AO LONGO DO TEMPO

O presente capítulo se dedica a apresentar o conteúdo curricular do Instituto Rio Branco, dedicado à formação do corpo diplomático brasileiro e suas particularidades, analisando-os à luz dos acontecimentos domésticos e externos anteriormente elencados. Após tal feito, serão estabelecidas considerações buscando associar as informações obtidas com as teorias do currículo, que foram listadas e discutidas no primeiro capítulo teórico do trabalho realizado.

Essencialmente, considerar-se-á o currículo como um instrumento de fins capacitadores ou profissionalizantes, porém também com potencial para influenciar o indivíduo ao qual ele é submetido em outros níveis. Assume-se, portanto, que o currículo é capaz de assumir características não somente vocacionais, mas também é capaz de alterar interesses, afetar a percepção de relações de poder ou mesmo hierarquizar searas de conhecimento, afetando assim a percepção de legitimidade por parte destes. De acordo com Dewey:

In this time of pervasive vocationalism, including academic vocationalism, when the curriculum is assumed to be courses of study leading to competence in the academic disciplines, curriculum theory testifies to the progressive insistence that education have value for society and the “self,” that its end is not only itself, but, rather, that it must engage and extend the interests—intellectual, psychological, social—of students⁷³ (DEWEY, 1916, apud PINAR, 2004, p. 16).

Assim como o currículo poderia servir para estimular e estender os interesses do corpo discente que ele atende, em oposição a tão somente habilitá-lo a um ofício, ele também é capaz de reduzir ou moldar o escopo de tais interesses. Indo além, é possível especular que esse processo de moldagem pode ser influenciado por visões de mundo essencialmente políticas, culturais ou outros vieses.

Há de se considerar, no entanto, que independente de seu uso proposital ou não como uma ferramenta para tal fim, o processo de capacitação que um currículo suscita segue sendo sua prioridade e função essencial (ainda que defini-la como “principal” seja discutível, a depender da Teoria do Currículo utilizada). Nessa linha, é possível considerar que até mesmo tal processo também está sujeito a sofrer as influências supracitadas.

Entende-se aí a importância de uma análise curricular que não seja desvinculada das circunstâncias que a geraram, sobretudo em termos políticos (dado que pode haver o interesse

⁷³ Nesta época de vocacionalismo generalizado, incluindo vocacionalismo acadêmico, quando o currículo é assumido como cursos de estudo que levam à competência nas disciplinas acadêmicas, a Teoria do Currículo atesta a insistência progressiva de que a educação tem valor para a sociedade e para o “eu”, que seu fim não é apenas em si mesma, mas, sim, que deve engajar e ampliar os interesses – intelectuais, psicológicos, sociais – dos alunos (tradução nossa).

das partes responsáveis por sua elaboração) e em termos funcionais (uma vez que um currículo destinado à capacitação de um profissional deve habilitá-lo a atender minimamente as funções designadas à sua profissão).

Assim, a determinação do que atende minimamente às exigências também pode variar a partir da percepção do *policymaker*. Aquilo que se entende por “relevância da organização curricular funcional” também está sujeito a mudanças condizentes com diferentes visões de mundo. Em outros termos, mesmo o que pode ser percebido como “objetivo”, o desempenho da profissão do diplomata, também possui um caráter expressivo de subjetividade.

*People mean different things when they say the curriculum must be relevant to the real world. What ought to be the underlying essential purpose of the curriculum? The arguments tend to fall along lines of self-realization (learner-centered), citizenship and/or jobs (society-centered but with different ends in sight), and knowledge for its own sake (knowledge-centered)*⁷⁴ (ELLIS, 2004, p. 151).

Dessa forma, é importante esclarecer que, ainda que existam elementos que corroborem com as análises a partir deste ponto realizadas, os padrões eventualmente identificados podem se alterar com a mudança de lideranças, sobretudo se suas perspectivas diferirem significativamente das da liderança anterior, ou a partir de acontecimentos de extrema relevância para o sistema internacional, ou ao menos que assim sejam percebidos pelos indivíduos por ele responsáveis. De fato, o dinamismo em termos de conhecimento é uma característica cada vez mais comum nas mais diversas esferas do saber, em especial por conta do crescente fluxo de informações ao redor do mundo, tanto em termos de transferência quanto de produção.

[...] uma consequência imediata da sociedade de informação é que a sobrevivência nesse ambiente requer o aprendizado contínuo ao longo de toda a vida. Esse novo modo requer que o aluno, para além de adquirir determinadas informações e desenvolver habilidades para realizar certas tarefas, deve aprender a aprender, para continuar aprendendo. (BRASIL, 2011, p. 21-22).

Não se trata, portanto, de um estudo a fim de produzir guias imutáveis ou chegar a conclusões definitivas, mas tão somente expor a possível existência de padrões verificáveis ao longo da história da instituição em foco.

Por conseguinte, entende-se que a utilidade do presente estudo se encontra no seu uso como base para elaboração de currículos que melhor correspondam com a atual realidade (em termos de necessidades e interesses) mediante a observação de currículos anteriores verificados

⁷⁴ As pessoas querem dizer coisas diferentes quando dizem que o currículo deve ser relevante para o mundo real. Qual deveria ser o propósito essencial subjacente do currículo? Os argumentos tendem a cair ao longo das linhas de auto-realização (centrado no aluno), cidadania e/ou empregos (centrado na sociedade, mas com diferentes fins à vista) e conhecimento por si só (centrado no conhecimento) (tradução nossa).

à luz das circunstâncias do período de sua elaboração e utilização, salientando seus propósitos e como estes refletem as demandas e expectativas de seus respectivos momentos.

4.1 Análise Curricular

Assim, a estrutura da análise se dará da seguinte maneira: em um primeiro momento, serão apresentadas as disciplinas do curso de formação de diplomatas no período referenciado, organizadas em dois quadros posicionados lado a lado, a fim de analisar se houve de fato alguma mudança. Os períodos escolhidos anteriormente servirão de direcionamento para o estabelecimento de um ano referencial. Sendo assim, um dos quadros ilustrará a organização imediatamente anterior ao fato gerador da mudança curricular, e o outro, a organização imediatamente posterior.

Em seguida, serão feitas considerações a partir das características dos anos referenciais, tendo em vistas o período e o acontecimento ao redor do qual a comparação está sendo pautada. Serão consideradas as tendências de decisão ou visão de mundo manifestadas pelos governos, no caso da dimensão doméstica, e o direcionamento necessário para as questões oriundas da dimensão externa. Ao fim, espera-se obter informações o suficiente para determinar padrões de ação e assim mapear a trajetória curricular praticada na instituição, ponto esse que será abordado nas conclusões do trabalho em si.

Por fim, ressalta-se que a organização da linha temporal se dará de forma análoga ao capítulo anterior, passando inicialmente pelos pontos da dimensão externa, distribuídos em uma linha temporal sequencial, e em seguida, os itens da dimensão doméstica, também colocados de acordo com sua ordem ao longo do tempo. Espera-se, com isso, poder traçar inferências também sobre qual das duas dimensões é capaz de influenciar mais pronunciadamente a organização curricular da instituição, determinando assim o nível de sensibilidade do currículo para com as duas.

4.1.1 Dimensão Externa

Seguindo a lista dos pontos anteriormente elencados, começa-se com a dimensão externa, a ser analisada a partir da ordem estabelecida ao final do capítulo anterior, iniciando-se pela Crise dos Mísseis (1969) e encerrando-se com a Primavera Árabe (2010-2012).

4.1.1.1 Crise dos Mísseis (1962)

Levando-se em consideração que a Crise dos Mísseis aconteceu no final do ano de 1962, entende-se melhor analisar comparativamente os currículos dos anos de 1962 e 1963. Ao tempo, a instituição valia-se da estrutura do já abordado Curso de Preparação à Carreira de Diplomata (C.P.C.D.), tendo seu curso completo a duração de dois anos letivos. Por tal razão, serão apresentados dois quadros com seus respectivos períodos na formação das turmas sinalizados.

Quadro 2 – Ingressantes – 1962 e 1963

Turmas de Primeiro Ano (ingressantes)	
Disciplinas em 1962	Disciplinas em 1963
Português	Português
Francês	Francês
Inglês	Inglês
História Diplomática do Brasil	História Diplomática do Brasil
Geografia	Geografia Econômica e Política Mundial
Economia Política	Economia I
Direito Constitucional e Administrativo	Direito Constitucional e Administrativo
Direito Civil	Direito Civil

Fonte: elaboração própria.

Quadro 3 – Concluintes – 1962 e 1963

Turmas de Segundo Ano (concluintes)	
Disciplinas em 1962	Disciplinas em 1963
Português	Português
Francês	Francês
Inglês	Inglês
Direito Internacional Público	Direito Internacional Público
Direito Internacional Privado	Direito Internacional Privado
Direito Comercial	Direito Comercial
Política Internacional	Política Internacional
Política Econômica	Economia II
	Relações Econômicas Internacionais
	Integração Profissional: Prática Diplomática
	Integração Profissional: Prática Consular

Fonte: elaboração própria.

Pode-se observar que a grade da turma ingressante, de 1962 para 1963, teve removidas as disciplinas “Geografia” e “Economia Política”, e foram adicionadas as matérias “Geografia Econômica e Política Mundial” e “Economia I”. Por sua vez, a grade dos concluintes teve removida a disciplina “Política Econômica” e adicionadas “Economia II”, “Relações Econômicas Internacionais” e duas disciplinas de integração profissional, que essencialmente consistem em aprendizado sobre a prática da função, sendo elas as funções de diplomata e cônsul.

Sobre tais mudanças, é possível inferir que o momento de tensão aqui tomado como referência foi capaz de afetar as organizações curriculares no sentido de conferir mais espaço a disciplinas que focam mais em aspectos geográficos-econômicos. Dado que o conflito corrente à época, a Guerra Fria, era, em sua gênese, reflexo de questões geopolíticas envolvendo a expansão e consolidação de modelos econômicos divergentes, é de se esperar que os estudos da instituição se adequem a tal realidade.

Além disso, a adição de disciplinas de integração profissional, o que não havia antes, se mostrou como uma forma de preparar os futuros diplomatas para uma realidade internacional cada vez mais dinâmica. Infere-se que a Crise dos Mísseis foi um ponto de relevância que salientou tal necessidade.

4.1.1.2 Guerra do Afeganistão (1979-1989)

Dado que a Guerra do Afeganistão teve seu início documentado ao final de dezembro de 1979, entende-se por bem analisar os currículos dos anos de 1980 e 1981, uma vez que o fato gerador ocorreu nos últimos dias do ano em questão. Além disso, cabe ressaltar que os idiomas Francês, Inglês e Português (para estrangeiros) são de caráter obrigatório, e as demais línguas oferecidas são opcionais.

Quadro 4 – Ingressantes – 1980 e 1981

Turmas de Primeiro Ano (ingressantes)	
Disciplinas em 1980	Disciplinas em 1981
Português (para estrangeiros)	Português (para estrangeiros)
Francês	Francês
Inglês	Inglês
Alemão	Alemão
Espanhol	Espanhol
Russo	Russo
Ciência Política	Ciência Política
Direito I	
Direito II	
Economia	Economia
Sociologia	Sociologia
Organização e Métodos de Trabalho do MRE	Organização e Métodos de Trabalho do MRE
Expressão e Redação Profissional	Expressão e Redação Profissional
	Direito Internacional Público I
	Direito Constitucional

Fonte: elaboração própria.

Quadro 5 – Concluintes – 1980 e 1981

Turmas de Segundo Ano (concluintes)	
Disciplinas em 1980	Disciplinas em 1981
Francês	Francês
Inglês	Inglês
Alemão	Alemão
Espanhol	Espanhol
Russo	Russo
Italiano	
Japonês	
Árabe	
Economia	Economia
Direito Internacional Público	Direito Internacional Público II
Direito Internacional Privado	Direito Internacional Privado
História das Relações Diplomáticas do Brasil	História das Relações Diplomáticas do Brasil
Prática Diplomática	Serviço Diplomático
Prática Consular	
Promoção de Exportações	Promoção de Exportações
Relações Internacionais	Relações Internacionais
	Linguagem Diplomática

Fonte: elaboração própria.

Ao se comparar as grades dos ingressantes, percebe-se que ela se manteve majoritariamente inalterada, tendo, porém, a substituição das disciplinas “Direito I” e “Direito II” por “Direito Internacional Público I” e “Direito Constitucional”. A mudança foi mais expressa com as grades dos concluintes. Primeiramente, os idiomas Italiano, Japonês e Árabe não foram ofertados (cabe aqui ressaltar que essa decisão pode ter sido ocasionada por falta de disponibilidade dos professores ou outro fator, uma vez que as disciplinas são de caráter opcional). A disciplina “Direito Internacional Público” foi dividida em “Direito Internacional Público I” e “Direito Internacional Público II”, sendo a primeira ofertada aos ingressantes e a segunda aos concluintes. Por fim, as disciplinas da seara profissionalizante “Prática Diplomática” e “Prática Consular” foram removidas e adicionadas as matérias “Serviço Diplomático” e “Linguagem Diplomática”.

O espaço dado ao Direito Internacional Público pode significar a percepção de uma necessidade maior de se atentar às regras e regulamentações a nível internacional. Além disso, a adição de matérias como Serviço Diplomático e Linguagem Diplomática indica que houve uma atenção, antes menos pronunciada, à forma com que o ato e a comunicação diplomática se dariam.

Tais tendências corroboram com as preocupações crescentes ao longo da Guerra Fria, e especialmente com os anos em questão. Dado que o aspecto econômico da tensão mundial em questão já aparecera em organizações curriculares anteriores, houve dessa vez uma preocupação com a questão legal, representada pela ênfase no Direito Internacional Público, e com os aspectos procedurais do ofício diplomático, manifestado nas alterações nas disciplinas profissionalizantes.

4.1.1.3 Queda do Muro de Berlim (1989)

Apesar de a queda do Muro de Berlim ter ocorrido no início de novembro de 1989, entende-se que houve tempo hábil, ainda que curto, para adaptar o currículo do ano seguinte. Portanto, considera-se melhor analisar comparativamente as disciplinas do ano de 1989 e 1990.

Quadro 6 – Ingressantes – 1989 e 1990

Turmas de Primeiro Ano (ingressantes)	
Disciplinas em 1989	Disciplinas em 1990
Português (para estrangeiros)	Português (para estrangeiros)
Árabe	Árabe
Espanhol	Espanhol
Francês	Francês
Inglês	Inglês
Japonês	Japonês
Russo	Russo
Direito Internacional Privado	Direito Internacional Privado
Direito Internacional Público I	Direito Internacional Público I
Direito Internacional Público II	Direito Internacional Público II
História das Ideias Políticas	História das Ideias Políticas
Português: Expressão e Redação Profissional	Português: Expressão e Redação Profissional
Economia	Economia
História das Relações Diplomáticas do Brasil	História das Relações Diplomáticas do Brasil
Estudos Brasileiros (para estrangeiros)	Estudos Brasileiros (para estrangeiros)
Serviço Exterior: História e Prática	Serviço Exterior: História e Prática

Fonte: elaboração própria.

Quadro 7 – Concluintes – 1989 e 1990

Turmas de Segundo Ano (concluintes)	
Disciplinas em 1989	Disciplinas em 1990
Português (para estrangeiros)	Português (para estrangeiros)
Francês	Francês
Inglês	Inglês
Árabe	Árabe
Espanhol	Espanhol
Russo	Russo
Japonês	Japonês
Português: Redação Oficial	Português: Redação Oficial
Direito dos Tratados	Direito dos Tratados
Economia Brasileira	Economia Brasileira
Relações Internacionais	Relações Internacionais
Relações Econômicas Internacionais	Relações Econômicas Internacionais
Política Externa Brasileira Contemporânea	Política Externa Brasileira Contemporânea
Prática Consular	Prática Consular
Técnicas de Negociação	
Serviço Exterior: História e Prática	
Estudos Brasileiros (para estrangeiros)	
Monografia Final	

Fonte: elaboração própria.

Nos currículos acima apresentados, é possível perceber que houve a remoção de quatro matérias das turmas concluintes de um ano para o outro. De fato, parte de tais disciplinas é mais voltada para a prática do ofício e orientações específicas, e uma delas é específica para alunos estrangeiros. Infere-se com isso que a queda do Muro de Berlim, apesar de ter sido um acontecimento de carga simbólica considerável em termos internacionais, não representou necessariamente um ponto de ruptura nos planos curriculares da instituição. Tal ponto evidencia a perspectiva de que o clima de tensão da Guerra Fria já havia começado a esmorecer, e a queda do muro foi vista mais como um sintoma de uma tendência já corrente do que como um momento divisor de águas em termos políticos.

Cabe aqui ressaltar, evidentemente, que o acontecimento em si foi de fato carregado de perspectivas simbólicas junto à população. Entretanto, tendo em vista que iniciativas de reforma e abertura (especialmente as conhecidas *Glasnost* e *Perestroika*) já ocorriam desde meados da década de 1980, é de se esperar que a proposta curricular do IRBr já tivesse sido modificada a fim de contemplar uma realidade em que o modelo socialista e os embates característicos da Guerra Fria já começavam a perder espaço e a dar lugar para novas discussões.

4.1.1.4 Dissolução da URSS (1991)

A dissolução da URSS aconteceu de fato em dezembro de 1991. Nesse sentido, entende-se mais representativo analisar os currículos dos anos 1991 e 1992. Aqui é importante esclarecer um importante fato, que se manifestará em uma diferença significativa na apresentação dos quadros comparativos a partir deste ponto na linha temporal construída, e também será observado na dimensão doméstica: a partir do ano de 1991, mudanças estruturais no instituto levaram a diversas alterações em documentos emitidos. Tais mudanças envolveram, dentre outros pontos, a mudança na forma como as disciplinas do curso de formação de diplomatas foi registrada nos anuários. Ao invés de se dividirem por ano, como até então feito, elas foram divididas por turma, de modo que agora, ao invés de apresentar-se quadros com ingressantes e concluintes, serão mostrados quadros com as turmas em questão, englobando o período integral de suas vigências.

Além disso, vale colocar como informação adicional que, a partir do mesmo ano, a publicação dos anuários entrou em um hiato que durou até 2013, ano em que o anuário foi publicado novamente. A publicação em questão trouxe também as informações sobre as turmas de todos os anos não publicados até então, ou seja, entre os anos de 1991 e 2012. Os dados referentes a tal período, portanto, serão tirados do anuário de 2013.

Quadro 8 – Disciplinas das turmas 1990-1991 e 1992-1993

Disciplinas da turma 1990-1991	Disciplinas da turma 1992-1993
Inglês	Inglês
Espanhol	Espanhol
Francês	Francês
Português para Estrangeiros	Português para Estrangeiros
Francês para Estrangeiros	Francês para Estrangeiros
Inglês para Estrangeiros	Inglês para Estrangeiros
Estudos Brasileiros para Estrangeiros	
Expressões e Redação Profissional	Expressões e Redação Profissional
Direito Internacional Privado	Direito Internacional Privado
Direito Internacional Público I	
Direito Internacional Público II	Direito Internacional Público II
Direito dos Tratados	Direito dos Tratados
Economia	Economia
Economia Brasileira	Economia Brasileira
Relações Econômicas Internacionais	Relações Econômicas Internacionais
Relações Internacionais	
Prática Consular	
Política Externa Brasileira Contemporânea	Política Externa Brasileira Contemporânea
Serviço Exterior	Serviço Exterior
História das Ideias Políticas	Ideias Políticas
História das Relações Diplomáticas do Brasil	
	Introdução ao Direito
	Linguagem Diplomática
	Árabe
	Japonês
	Temas de Política Internacional
	Gerenciamento de Informações
	Cerimonial
	Administração Financeira

Fonte: elaboração própria.

Um dos pontos a se atentar a partir da comparação entre os dois currículos é a carga maior de disciplinas que lidam com a forma do processo diplomático em si. A adição de matérias como “Linguagem Diplomática”, “Cerimonial” e “Gerenciamento de Informações” pode ser um indicativo de alguma ênfase nos métodos diplomáticos a serem utilizados. Em outros termos, o reforço em tais áreas pode ter sido uma mensagem para os discentes, basicamente indicando enfoque na construção sólida de uma imagem do Estado brasileiro a partir dos mínimos detalhes do contato entre seus representantes. Algo condizente com uma realidade que trouxe diversos questionamentos, em que a balança de poder internacional fora significativamente alterada e prospecções de cenário futuras estavam sendo criadas e contestadas.

Além disso, a adição de “Ideias Políticas” aliada à remoção de “História das Ideias Políticas” e “História das Relações Diplomáticas do Brasil” pode sinalizar uma redução de conteúdos que evocam a carga histórica de tais assuntos, sinalizando assim a intenção de preparo dos agentes representantes do Estado para uma realidade nova, e significativamente diferente do que fora percorrido até então.

4.1.1.5 Tratado de Maastricht (1992)

O Tratado de Maastricht, que consolidou a forma de integração atual da União Europeia, foi estabelecido em fevereiro de 1992, porém entrou em vigor efetivamente em novembro de 1993. Com isso, julga-se adequado analisar os dados das turmas de 1992-1993 e 1994-1995.

Quadro 9 – Disciplinas das turmas 1992-1993 e 1994-1995

Disciplinas da turma 1992-1993	Disciplinas da turma 1994-1995
Árabe	Árabe
Inglês	Inglês
Espanhol	Espanhol
Francês	Francês
Japonês	
Português para Estrangeiros	
Francês para Estrangeiros	Francês para Estrangeiros
Inglês para Estrangeiros	
Expressões e Redação Profissional	
Direito Internacional Privado	Direito Internacional Privado
Introdução ao Direito	Introdução ao Direito Público e Privado
Direito Internacional Público II	Direito Internacional Público
Direito dos Tratados	Direito dos Tratados
Economia	Economia
Economia Brasileira	
Relações Econômicas Internacionais	Relações Econômicas
Serviço Exterior	Serviço Exterior
Linguagem Diplomática	Linguagem Diplomática
Política Externa Brasileira Contemporânea	Política Externa Brasileira
Ideias Políticas	Ideias Políticas
Temas de Política Internacional	
Gerenciamento de Informações	
Cerimonial	
Administração Financeira	
	História Diplomática do Brasil
	Informática
	Leituras Brasileiras
	Teoria das Relações Internacionais
	Italiano
	Russo

Fonte: elaboração própria.

Com a eventual consolidação de um grande novo bloco, a partir do qual seria possível realizar trocas em âmbito de conjunto, entende-se como prioridade a análise dos preceitos legais que regem tais negociações. De uma grade curricular para outra, alguns dos pontos de interesse são a guinada maior para matérias na área do Direito, sendo especialmente a disciplina “Introdução ao Direito” dando lugar para “Introdução ao Direito Público e Privado”.

Além disso, vale notar a adição de idiomas como o Italiano e o Russo, em detrimento do Japonês, oferecido na turma anterior. Tal mudança sinaliza a importância dada à região, sobretudo a adição do italiano, dado que a Itália é um dos membros fundadores do bloco.

Um ponto interessante de ser notado é a inclusão da matéria “Informática”. Não é coincidência que tal disciplina tenha sido adicionada em meados da década de 90, dado que o surgimento de novas tecnologias e sua popularização a nível internacional acabara por demandar o conhecimento, ainda que básico, de temas de informática para o melhor desempenho de um crescente número de funções.

4.1.1.6 ECO – 92 (1992)

Ocorrida em junho de 1992, a conferência em questão foi um acontecimento significativo, que impulsionou pautas a respeito do meio-ambiente a nível internacional. Entende-se como adequado analisar as mesmas turmas do item anterior, não havendo necessidade de repetição do quadro aqui.

Como pode ser observado, apesar de terem ocorrido mudanças significativas no currículo em questão, não foi dado um espaço integral dedicado ao assunto enquanto disciplina. Isso não impede, logicamente, de que o termo tenha sido pauta dentro de alguma das matérias contempladas na grade, porém entende-se que o apelo da conferência, ainda que tenha sido forte e ocorrido no Brasil, não foi o suficiente para justificar uma mudança curricular.

4.1.1.7 Protocolo de Kyoto (1997 / 2005)

O Protocolo de Kyoto, elaborado com o propósito de suavizar as mudanças climáticas originadas pelas emissões de gases estufa, sobretudo CO₂, foi assinado em dezembro de 1997, porém entrou em vigor somente em fevereiro de 2005. Nesse sentido, cabe aqui analisar se

houve algum efeito aparente próximo da ocasião de seu estabelecimento, optando-se por verificar inicialmente a matriz curricular das turmas de 1997-1998 e 1998-1999.

Quadro 10 – Disciplinas das turmas 1997-1998 e 1998-1999

Disciplinas da turma 1997-1998	Disciplinas da turma 1998-1999
Inglês	Inglês
Espanhol	Espanhol
Francês	Francês
Português como Língua Estrangeira	
História das Relações Diplomáticas do Brasil	História das Relações Internacionais do Brasil
Leituras Brasileiras	Leituras Brasileiras
Linguagem Diplomática	Linguagem Diplomática
Política Externa Brasileira Contemporânea	Política Externa Brasileira
Leitura Diplomática	Leitura Diplomática
Teoria das Relações Internacionais	Teoria das Relações Internacionais
Direito Internacional Público	Direito Internacional Público
Economia	Economia
	Relações Econômicas Internacionais

Fonte: elaboração própria.

De fato, ao se comparar os dois currículos, percebe-se que de fato houve algumas mudanças, como a alteração da disciplina “História das Relações Diplomáticas do Brasil” para “História das Relações Internacionais do Brasil”, sugerindo a ampliação do escopo de estudo para além do campo diplomático. Além disso, a substituição de “Política Externa Brasileira Contemporânea” por “Política Externa Brasileira”, remete a possibilidade de focar-se um pouco mais no aspecto histórico da Política Externa, não somente na contemporaneidade desta. Houve também a adição da disciplina “Relações Econômicas Internacionais”, efetivamente aumentando a carga de matérias de cunho econômico no curso.

Tais mudanças, entretanto, não refletem preocupações com o aspecto do meio-ambiente, repetindo, portanto, o verificado com a ECO – 92.

Cabe analisar, agora, se houve alguma influência próxima ao momento em que o protocolo entrou de fato em vigor, ou seja, no ano de 2005. Por outro lado, o Brasil não incorreu

em obrigações diretas com o protocolo, portanto, entende-se adequado verificar um pouco além do ano em questão, já que qualquer mudança realizada seria de tom reativo ao comportamento externo, e não proativo. Dessa forma, observa-se o currículo das turmas de 2006-2007 e 2007-2008.

Quadro 11 – Disciplinas das turmas 2006-2007 e 2007-2008

Disciplinas da turma 2006-2007	Disciplinas da turma 2007-2008
Inglês	Inglês
Espanhol	Espanhol
Francês	Francês
Português para Estrangeiros	Português para Estrangeiros
História das Relações Internacionais do Brasil	História das Relações Internacionais do Brasil
Política Externa Brasileira	Política Externa Brasileira
Sociologia das Relações Internacionais	
Leituras Brasileiras	Leituras Brasileiras
Diplomacia e Política	
Teoria das Relações Internacionais	Teoria das Relações Internacionais
Direito Internacional Público	Direito Internacional Público
Economia	Economia
Metodologia	Metodologia de Pesquisa
	Análise Socioespacial e Relações Internacionais
	Política Ambiental Global
	Linguagem Diplomática
	Cultura e Identidade no Brasil: Artes Plásticas e Arquitetura
	Políticas Públicas
	Cultura e Identidade no Brasil: Índios e Negros na Formação do Brasil
	Direito da Integração
	Historiografia das Relações Internacionais
	Direito dos Tratados

	Introdução a Teoria Política
	Direito Administrativo Brasileiro
	Economia Internacional
	Política, Economia e Sociedade em Perspectiva Comparada

Fonte: elaboração própria.

Ao se analisar comparativamente os currículos dos períodos em questão, percebe-se a adição de diversas disciplinas, sobretudo nas áreas do Direito, Cultura e Sociologia. Nesse sentido, cabe uma análise posterior mais aprofundada a respeito da significância de tais alterações. Entretanto, associando-se com o marco analítico em voga, percebe-se a inclusão da matéria “Política Ambiental Global”, essencialmente voltada para o meio-ambiente.

A inclusão de tal matéria agora, porém não no momento em que o tratado fora concebido (ou mesmo nos anos entre seu estabelecimento e o momento em que ele entra em vigor), indica que, apesar de o instituto ter a preocupação de se manter atualizado em termos de disciplinas ministradas, seu comportamento ainda é essencialmente reativo, ao invés de buscar se antecipar às tendências internacionais.

4.1.1.8 Rodada Doha (2001)

Criada como um espaço para discussão internacional voltado para tópicos como economia em comércio, a proposta da Rodada Doha foi estabelecida em setembro de 2001, na IV Conferência Mundial da OMC, e realizada de fato em novembro do mesmo ano. Entende-se, assim, que a comparação mais adequada deve ser feita entre as turmas de 2000-2001 e 2002-2003.

Quadro 12 – Disciplinas das turmas 2000-2001 e 2002-2003

Disciplinas da turma 2000-2001	Disciplinas da turma 2002-2003
Inglês	Inglês
Espanhol	Espanhol
Francês	Francês
História das Relações Internacionais do Brasil	História das Relações Internacionais do Brasil
Leituras Brasileiras	Leituras Brasileiras
Linguagem Diplomática	Linguagem Diplomática
Política Externa Brasileira	Política Externa Brasileira
Teoria das Relações Internacionais	Teoria das Relações Internacionais
Direito Internacional Público	Direito Internacional Público
Economia	Economia
	Economia - OMC

Fonte: elaboração própria.

Ao se analisar os currículos em questão, percebe-se que a única mudança visível em termos de disciplinas ministradas foi a adição da matéria “Economia – OMC”, que, como o título informa, trata-se de uma matéria que discorre sobre especificidades econômicas envolvendo a Organização Mundial de Comércio. Os demais itens da organização curricular praticada se mantiveram os mesmos.

Aqui, é possível conjecturar tal mudança a partir de dois pontos de interesse: o primeiro, como o presente tópico, seria o início da Rodada Doha (novembro de 2001). Seu objetivo inicial de consolidar a redução de barreiras comerciais ao redor do mundo seria um prenúncio do aumento das trocas do Brasil com o exterior, o que criaria uma nova conjuntura, e eventualmente demandaria novos conhecimentos por parte do corpo diplomático, ou ao menos que estes fossem atualizados.

Outro ponto que coincidiu com a mudança, e que provavelmente reforçou a necessidade da mesma, foi a adoção do euro como moeda oficial da União Europeia. Tal adição reflete, assim, a mudança esperada nos procedimentos envolvendo trocas com os países integrantes do bloco, e de que forma o corpo diplomático deveria se preparar para essa nova realidade, agora que os Estados em voga não apenas mantiveram o nível de integração monetário e financeiro anterior, mas também passariam a se valer de uma única moeda corrente.

Percebe-se, com isso, que a alteração curricular realizada reflete de fato os principais acontecimentos da época. Uma vez que a relevância da OMC e seus tópicos viria a figurar mais nas mesas de discussão diplomática, como sinalizado com a Rodada Doha, a necessidade de preparar o corpo diplomático deveria ser, portanto, atendida. Por sua vez, o advento do Euro como moeda ocasionaria uma nova realidade para o comércio com a Europa, demandando também preparação por parte dos profissionais que viriam a lidar com ela.

4.1.1.9 Atentado ao World Trade Center (2001)

Ocorrido em 11 de setembro de 2001, o atentado terrorista ao World Trade Center, em Nova York, foi um verdadeiro ponto de inflexão para as pautas de segurança ao redor do mundo. Com o ocorrido, a noção de que atos como o terrorismo em grande escala poderiam ocorrer em solo nacional movimentou uma série de discussões nos Estados Unidos, eventualmente motivando a chamada “Guerra ao Terror”, uma campanha contra o terrorismo iniciada pelo então presidente norte-americano George W. Bush, que sustentou narrativas acusatórias contra determinados países (o chamado Eixo do Mal, composto por Irã, Iraque e Coreia do Norte) e bombardeios em território do Afeganistão, que abrigava terroristas da *Al Qaeda* (que assumira a autoria do atentado).

Para além dos ocorridos por parte dos Estados Unidos, a pauta de segurança internacional foi retomada com mais intensidade nos diversos centros de discussão ao redor do mundo, e muitos países investiram em iniciativas de combate, identificação, prevenção e resposta a atos de terrorismo.

Entende-se válido, dessa forma, analisar também as turmas de 2000-2001 e 2002-2003, as mesmas observadas no item anterior. Dada a sua urgência, por envolver questões de segurança nacional, e uma vez que o aumento das discussões sobre segurança se deu pouco após o ocorrido em si, justifica-se assim a possibilidade de uma mudança logo na turma seguinte.

Entretanto, como observado no quadro anterior, não houve mudanças nas disciplinas além da adição de “Economia – OMC”. Ainda que exista a possibilidade de remanejamento de conteúdo dentro de alguma matéria já existente, a não inclusão de uma matéria voltada essencialmente para a área de segurança pode refletir a mentalidade de que o corpo diplomático não deve se envolver diretamente com tais assuntos, além de reforçar a imagem pacifista, conciliadora e mediadora de conflitos que o Brasil historicamente vinha tentando apresentar.

Além disso, o suposto insulamento institucional do IRBr poderia contribuir com o cisma entre os assuntos diplomáticos de natureza econômica, social, legal e cultural, e as pautas de segurança, podendo estas terem sido percebidas como estritamente da alçada do Ministério da Defesa e das Forças Armadas em sua seara prática.

4.1.1.10 Crise do Subprime (2007-2008)

A crise do Subprime, como ficou conhecido o problema de insolvência generalizada que se iniciou no mercado imobiliário norte-americano e eventualmente se espalhou pelo mundo por conta do mercado financeiro altamente internacionalizado. Por conta disso, consequências de ordem econômica afetaram diversas economias, e a noção de seguridade financeira fora severamente questionada em vários níveis.

Levando em consideração que a crise em questão ilustra essencialmente um processo, entende-se adequado verificar comparativamente os currículos de 2008-2009 e 2009-2010, uma vez que, em termos de repercussão mundial, o ano de 2008 fora veiculado como o mais marcante.

Quadro 13 – Disciplinas das turmas 2008-2009 e 2009-2010

Disciplinas da turma 2008-2009	Disciplinas da turma 2009-2010
Inglês	Inglês
Espanhol	Espanhol
Francês	Francês
Português para Estrangeiros	Português para Estrangeiros
Inglês para Estrangeiros	
História das Relações Internacionais do Brasil	História das Relações Internacionais do Brasil
Política Externa Brasileira	Política Externa Brasileira
Leituras Brasileiras	Leituras Brasileiras
Direito Internacional Público	Direito Internacional Público
Economia	Economia
Economia II	
Metodologia de Pesquisa Científica	Metodologia de Pesquisa

Análise Socioespacial e Relações Internacionais	Análise Socioespacial e Relações Internacionais
Política Ambiental Global	
Linguagem Diplomática	Linguagem Diplomática
Diplomacia e Política	Diplomacia e Política
Políticas Públicas	Políticas Públicas
Cultura e Identidade no Brasil: Artes Plásticas e Arquitetura	Identidade Brasileira
Cultura e Identidade no Brasil: Índios e Negros na Formação do Brasil	
Direito da Integração	Direito da Integração
Historiografia das Relações Internacionais	Historiografia das Relações Internacionais
Direito dos Tratados	Direito dos Tratados
Introdução a Ciência Política	
Introdução a Teoria Política	Introdução à Teoria Política
Direito Administrativo Brasileiro	
Economia Internacional	
Política, Economia e Sociedade em Perspectiva Comparada	
Seminário de Mestrado em Estudos Culturais	
Seminário de Mestrado em Temas Econômicos	
	Globalização e Sistema Internacional
	Pensamento Latino americano
	Cultura e Política Argentina
	História da Argentina
	Cooperação Internacional
	Economia Política
	Seminários de Direito Internacional
	Lógica, Linguagem e Discurso Político
	Contenciosos na OMC
	OMC e Sistema de Solução de Controvérsias
	Finanças Internacionais

	Multilateralismo
--	------------------

Fonte: elaboração própria.

A partir da análise das organizações curriculares acima, pode-se perceber alguns pontos de interesse que corroboram com posturas esperadas em um contexto mais voltado para os tópicos econômicos. Inicialmente, pode-se observar a adição de disciplinas envolvendo, em especial, economia, comércio e globalização. São elas: “Globalização e Sistema Internacional”, “Economia Política”, “Contenciosos na OMC”, “OMC e Sistema de Solução de Controvérsias” e “Finanças Internacionais”. Além disso, houve uma sensível redução de carga de disciplinas envolvendo a identidade e cultura brasileira, bem como a remoção da disciplina “Política Ambiental Global”, a única até então tendo questões ambientais como seu mote principal.

A inclusão da disciplina “Contenciosos na OMC” coincide com episódios mais ativos do Brasil em questões na OMC, como a fase final da DS 267, que basicamente trata de uma disputa do Brasil com os EUA acerca do uso de estratégias econômicas predatórias no mercado de algodão, ou ainda os desdobramentos dos contenciosos com a União Europeia acerca do mercado de açúcar (GUIMARÃES, OLIVEIRA, 2019).

Tais alterações denotam claramente uma guinada à seara de conhecimento voltada para a economia. Apesar de não deixar de lado outras áreas do conhecimento essenciais para o diplomata, o foco econômico no currículo imediatamente após o período em questão é visível, deixando de lado inclusive outras pautas já estabelecidas, como a questão ambiental anteriormente mencionada. A remoção da disciplina “Política Ambiental Global” para a turma de 2009-2010 é um ponto válido de menção, pois a Conferência de Copenhague (COP15) ocorreu em dezembro de 2009, e não gerou os resultados esperados em termos de acordos e avanços na questão ambiental (ABRANCHES, 2010). Isso causou, possivelmente, algum desapontamento com as pautas relacionadas ao tema, sinalizando uma provável queda na prioridade do assunto para os próximos anos. Entretanto, considerando que a grade disciplinar do ano corrente é determinada no ano anterior, supõe-se que tal mudança já tenha sido aventada antes dos resultados da conferência, sendo estes, portanto, fatores que corroboram com a decisão, e não elementos motivadores para ela.

4.1.1.11 Primavera Árabe (2010-2012)

A onda de protestos que ocorreu a partir de dezembro de 2010 em países árabes do Oriente Médio e Norte da África colocou o mundo árabe entre os principais tópicos de discussão em diversas instituições. Nesse sentido, espera-se que propostas curriculares envolvendo maior conhecimento da cultura e das regiões em questão tenham sido praticadas no instituto.

O primeiro acontecimento, quando um jovem tunisiano ateou fogo em seu próprio corpo como forma de protesto, ocorreu em dezembro de 2010, e diversos episódios ocorreram ao longo dos anos seguintes e envolvendo diversos países, não apenas retroalimentando o movimento como um todo, mas possivelmente motivando alterações em cursos correntes no instituto. Dessa forma, entende-se adequado analisar os currículos das turmas de 2009-2010 e 2010-2011.

Quadro 14 – Disciplinas das turmas 2009-2010 e 2010-2011

Disciplinas da turma 2009-2010	Disciplinas da turma 2010-2011
Inglês	Inglês
Espanhol	Espanhol
Francês	Francês
Português para Estrangeiros	Português para Estrangeiros
História das Relações Internacionais do Brasil	História das Relações Internacionais do Brasil
Política Externa Brasileira	Política Externa do Brasil
Leituras Brasileiras	Leituras Brasileiras
Direito Internacional Público	Direito Internacional Público
Economia	Economia
Metodologia de Pesquisa	Metodologia de Pesquisa Científica
Análise Socioespacial e Relações Internacionais	
Linguagem Diplomática	Linguagem Diplomática
Diplomacia e Política	
Políticas Públicas	Políticas Públicas
Identidade Brasileira	
Direito da Integração	Direito da Integração

Historiografia das Relações Internacionais	
Direito dos Tratados	
Introdução à Teoria Política	
Globalização e Sistema Internacional	Globalização e Sistema Internacional
Pensamento Latino americano	Pensamento Latino americano
Cultura e Política Argentina	
História da Argentina	
Cooperação Internacional	
Economia Política	
Seminários de Direito Internacional	
Lógica, Linguagem e Discurso Político	
Contenciosos na OMC	
OMC e Sistema de Solução de Controvérsias	OMC e Sistema de Solução de Controvérsias
Finanças Internacionais	
Multilateralismo	
	Árabe
	Chinês
	Russo
	Teoria das Relações Internacionais
	Cooperação Jurídica Internacional
	Seminário de Mestrado
	Inglês para Estrangeiros
	Diplomacia e Cultura Oriental
	Economia Aplicada à tomada de Decisões e à Estratégia de Negociação
	História da América do Sul
	Organizações Internacionais
	Política Internacional
	Instituições e Desenvolvimento
	Trópico, Cultura e Desenvolvimento na Política Externa do Brasil

Fonte: elaboração própria.

Percebe-se que houve de fato um número considerável de adições, bastante similar à análise comparativa do ponto anterior. Na presente análise, existem também pontos que devem ser observados. Em termos de adições, a disciplina sobre a língua árabe e “Diplomacia e Cultura Oriental” podem, ambas, denotar uma preocupação maior com os elementos suscitados com a Primavera Árabe. Percebe-se assim alguma preocupação em abarcar a emergência de tal realidade para o melhor desempenho da função diplomática.

Além disso, a segunda disciplina apontada, juntamente com a adição da matéria “Chinês”, também indica a percepção da ascensão chinesa no Sistema Internacional pelo IRBr. De fato, no ano de 2009 a China se tornou o maior parceiro comercial do Brasil, superando os Estados Unidos, que mantinham tal posto pelas últimas oito décadas. As mudanças curriculares supracitadas vão ao encontro de tal realidade, também verificando preocupação em habilitar o corpo diplomático a melhor atender a essa aproximação.

4.1.2 Dimensão Doméstica

Seguindo a lista dos pontos elencados, o próximo conjunto de pontos diz respeito à dimensão doméstica, a ser analisada a partir da ordem estabelecida ao final do capítulo anterior, iniciando-se com o Desenvolvimentismo (1956-1961) e encerrando-se com o período que se convencionou nomear, para fins didáticos, como Pós-Impeachment (2016-2018).

4.1.2.1 Desenvolvimentismo (1956-1961)

A proposta desenvolvimentista, tal como normalmente é estudada, tem como marco na segunda metade dos anos 1950 o governo de Juscelino Kubitschek. Portanto, entende-se adequado analisar os currículos praticados nas turmas do CPCD nos anos de 1956 (que fora estabelecido antes do governo JK) e de 1957 (primeiro currículo elaborado dentro do governo em questão).

Quadro 15 – Ingressantes – 1956 e 1957

Turmas de Primeiro Ano (ingressantes)	
Disciplinas em 1956	Disciplinas em 1957
Português	Português
Francês	Francês
Inglês	Inglês
História Diplomática Mundial	História Diplomática Mundial
História Diplomática do Brasil	História Diplomática do Brasil
Economia Política	Economia Política
Direito Constitucional e Administrativo	Direito Constitucional e Administrativo
Direito Civil e Comercial	Direito Civil e Comercial

Fonte: elaboração própria.

Quadro 16 – Concluintes – 1956 e 1957

Turmas de Segundo Ano (concluintes)	
Disciplinas em 1956	Disciplinas em 1957
Português	Português
Francês	Francês
Inglês	Inglês
Política Econômica	Política Econômica
Direito Internacional Público	Direito Internacional Público
Direito Internacional Privado	Direito Internacional Privado
Política Internacional	Política Internacional

Fonte: elaboração própria.

Aqui, é importante atentar-se para o fato de que, nos anos analisados, não houve mudanças em termos de matérias, salvo por ajustes pontuais. Entende-se, portanto, que apesar de a proposta ideológica do desenvolvimentismo ter permeado diversas áreas da política doméstica e das relações exteriores brasileiras (sobretudo no quesito atração de investimentos estrangeiros diretos), sua adoção não foi percebida como suficiente para alterar significativamente os conhecimentos necessários para o ofício diplomático.

4.1.2.2 Instauração do Regime Militar (1964)

O próximo ponto, já mais objetivo em termos de marco temporal, diz respeito à instauração do regime militar no país, que ocorreu no ano de 1964, mais precisamente no início do mês de abril. Nesse caso, entende-se por pertinente analisar os currículos dos anos de 1964 e 1965, uma vez que estes seriam os melhores reflexos do contexto pré e pós estabelecimento do regime.

Quadro 17 – Ingressantes – 1964 e 1965

Turmas de Primeiro Ano (ingressantes)	
Disciplinas em 1964	Disciplinas em 1965
Português	Português
Francês	Francês
Inglês	Inglês
Geografia Econômica e Política Mundial	Geografia Econômica, Política e Humana
História Diplomática do Brasil	História Diplomática do Brasil
Economia I	Economia I
Direito Constitucional e Administrativo	Direito Constitucional e Administrativo
Direito Civil	Direito Civil
	História das Américas

Fonte: elaboração própria.

Quadro 18 – Concluintes – 1964 e 1965

Turmas de Segundo Ano (concluintes)	
Disciplinas em 1964	Disciplinas em 1965
Português	Português
Francês	Francês
Inglês	Inglês
Política Internacional	Política Internacional
Economia II	Economia II
Relações Econômicas Internacionais	Relações Econômicas Internacionais
Direito Comercial	Direito Comercial Marítimo e Aeronáutico
Direito Internacional Privado	Direito Internacional Privado
Direito Internacional Público	Direito Internacional Público
Prática Consular	Prática Consular
Prática Diplomática	Prática Diplomática

Fonte: elaboração própria.

Observa-se, nas turmas ingressantes, a mudança da disciplina “Geografia Econômica e Política Mundial” para “Geografia Econômica, Política e Humana”, bem como a adição da disciplina “História das Américas”. Infere-se, nesse sentido, que houve ali algum esforço para modificar o eixo de análise da situação mundial para o entorno continental. A adição supracitada vai na linha pretendida com o início do regime, de priorização das relações regionais, sobretudo em termos de América do Sul, porém sem retirar do horizonte a noção de que a região é basicamente uma área em que a hegemonia norte-americana é de fato presente e sentida.

Outro ponto é de que a remoção do elemento “mundial” e acréscimo do termo “humana” na matéria que abrange a área da geografia, infere que o elemento humano deve ser mais aceito nas rodas de discussão do IRBr. É possível que tal mudança tenha servido para corroborar com a narrativa da importância do indivíduo, como também presente nos discursos das lideranças da instituição à época.

Por fim, a mudança de “Direito Comercial” para “Direito Comercial Marítimo e Aeronáutico” pode refletir tão somente o aumento do influxo de comércio através de tais canais, em detrimento de transportes por terra. De fato, na época as transações comerciais por meios marítimos e aéreos aumentaram de forma considerável se comparados aos de meio terrestre.

Tal ponto pode justificar tal alteração, ocorrida possivelmente em termos mais práticos do que ideológicos.

4.1.2.3 Diplomacia da Prosperidade (1967-1969)

A política denominada “Diplomacia da Prosperidade” teve seu período expoente no governo Costa e Silva, e teve por diretrizes a busca pelo desenvolvimento nacional e diversificação de parcerias com o terceiro mundo com a retomada das discussões norte-sul em detrimento da vigente leste-oeste, característica do período da Guerra Fria. Não foi deixado de lado o reconhecimento dos EUA como um parceiro prospectivo nas negociações internacionais, mas houve algum destoar dos posicionamentos norte-americanos em certos assuntos, sobretudo na questão nuclear e na redução da narrativa ideológica nos terrenos de formulação da política externa.

Dado que a figura do Chanceler Magalhães Pinto encabeça a vertente diplomática supracitada, e este assumiu o cargo em 1967, julga-se adequado analisar comparativamente os currículos praticados em 1968 e 1969, sendo estes os melhores expoentes da realidade anterior e posterior à sua adoção.

Quadro 19 – Ingressantes – 1968 e 1969

Turmas de Primeiro Ano (ingressantes)	
Disciplinas em 1968	Disciplinas em 1969
Português	Português
Francês	Francês
Inglês	Inglês
História das Relações Exteriores do Brasil	História das Relações Exteriores do Brasil
Geografia Política	Geografia Política
Economia I	
Direito Constitucional e Administrativo	Direito Constitucional
Direito Civil	Direito Civil
Direito Comercial	Direito Comercial
Política Internacional I	
	Pensamento Político Contemporâneo

	Teoria Macroeconômica
	Teoria Microeconômica

Fonte: elaboração própria.

Quadro 20 – Concluintes – 1968 e 1969

Turmas de Segundo Ano (concluintes)	
Disciplinas em 1968	Disciplinas em 1969
Português	Português
Francês	Francês
Inglês	Inglês
Política Internacional II	Teorias de Política Internacional
Economia II	Relações Econômicas Internacionais
Direito Internacional Privado	Direito Internacional Privado
Direito Internacional Público	Direito Internacional Público
Orientação Profissional	Organização e Métodos de Trabalho no MRE
	Relações Internacionais
	Problemas Internacionais Contemporâneos
	Desenvolvimento Econômico
	Administração Pública
	Direito Administrativo

Fonte: elaboração própria.

Observa-se que diversas mudanças ocorreram de um ano para o outro. Inicialmente, pode-se mencionar no âmbito econômico: divisão de “Economia I” em “Teoria Macroeconômica” e “Teoria Microeconômica”; inclusão de “Relações Econômicas Internacionais”; inclusão de “Desenvolvimento Econômico”. Tais medidas podem ter sido realizadas por conta do enfoque econômico dado às relações exteriores da época, tanto em termos de discussão no eixo norte-sul quanto na busca por parceiros comerciais em diferentes esferas regionais. Essencialmente trata-se da ideia de ter o diplomata como um agente especialmente versado no espectro econômico.

Além disso, vale ressaltar a presença de novas disciplinas como “Pensamento Político Contemporâneo” e “Problemas Internacionais Contemporâneos” indicam uma preocupação em habilitar o agente de diplomacia a lidar com a conjuntura presente na época, algo que até então estava subentendido dentro das demais disciplinas. Um esforço consciente e direcionado para

tal pode indicar a percepção do diplomata como um profissional que necessita de atualizações baseadas mais na realidade atual do que na manutenção de tradições, ainda que estas não tenham perdido sua importância simbólica.

Nesse ponto, é válido mencionar, como um elemento que também corrobora com a inserção das disciplinas supracitadas, o significativo protagonismo brasileiro na segunda Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento (UNCTAD), ocorrida em 1968, em Nova Délhi. Verifica-se com isso não apenas um acontecimento que trouxe à tona discussões de ordem econômica (ênfatizando o assunto do primeiro grupo de disciplinas supracitado), mas que também se configurou em uma oportunidade para a atuação do corpo diplomático brasileiro como grupo proativo nas mesas de discussão da conjuntura da época (evidenciando assim os conhecimentos apreendidos com o segundo grupo).

De resto, infere-se que as demais mudanças eram tão somente para alterar ou melhor adequar o quadro de disciplinas à realidade conjuntural então verificada.

4.1.2.4 Diplomacia do Interesse Nacional (1969-1974)

O ponto seguinte foi a fase da chamada Diplomacia do Interesse Nacional, praticada no governo Médici e encabeçada pelo então chanceler Mario Gibson Barbosa, nomeado em outubro de 1969. Assim, julga-se válido analisar comparativamente os currículos de 1970 e 1971, por representarem o que fora estabelecido anteriormente e após o início de seu mandato.

Quadro 21 – Ingressantes – 1970 e 1971

Turmas de Primeiro Ano (ingressantes)	
Disciplinas em 1970	Disciplinas em 1971
Português	Português
Francês	Francês
Inglês	Inglês
História das Relações Exteriores do Brasil	História das Relações Exteriores do Brasil
Pensamento Político Contemporâneo	Pensamento Político Contemporâneo
Geografia Política	Geografia Política
Economia	Economia
Direito Comercial	Direito Comercial
Direito Constitucional	Direito Constitucional

Fonte: elaboração própria.

Quadro 22 – Concluintes – 1970 e 1971

Turmas de Segundo Ano (concluintes)	
Disciplinas em 1970	Disciplinas em 1971
Português	Português
Francês	Francês
Inglês	Inglês
Política Internacional	Política Internacional
Economia	Economia
Problemas Econômicos Contemporâneos	Problemas Econômicos Contemporâneos
Direito Internacional Privado	Direito Internacional Privado
Direito Internacional Público	Direito Internacional Público
Organização e Métodos de Trabalho no MRE	Organização e Métodos de Trabalho no MRE
	Direito Constitucional

Fonte: elaboração própria.

Como pode ser observado, apesar reorientação das diretrizes da política externa (ainda que tenha sido sensível), a única mudança verificada no quadro de disciplinas do curso de preparação do corpo diplomático foi a inserção de “Direito Constitucional” no segundo ano, efetivamente aumentando a carga da matéria em si.

É válido inferir que tal proposta busca adequar os profissionais em questão à realidade da época, permeada por análises pautadas na então recente Constituição de 1967, e sujeita inclusive a possíveis revisões e reformulações sem grande burocracia prévia, considerando o regime então vigente. Tratar-se-ia, portanto, de uma possível forma de adaptação, em termos de conhecimento, dos profissionais ao sistema constitucional do próprio país.

4.1.2.5 Pragmatismo Responsável (1974-1979)

A fase seguinte a ser analisada, característica do governo de Ernesto Geisel, é a do chamado Pragmatismo Responsável. Considerando que esta fora perpetrada sobretudo pelo chanceler Azeredo da Silveira, que assumiu o cargo em março de 1974, entende-se adequado analisar os anos de 1975 e 1976.

Quadro 23 – Ingressantes – 1975 e 1976

Turmas de Primeiro Ano (ingressantes)	
Disciplinas em 1975	Disciplinas em 1976
Português e Comunicação Profissional	
Francês	Francês
Inglês	Inglês
Geografia Política e Econômica	Geografia Política e Econômica
Pensamento Político Contemporâneo	
Política Internacional	
Economia	Economia I
Direito Comercial	
Direito Institucional e Instituições Políticas	
	Alemão
	Árabe
	Russo
	Espanhol
	Teoria Geral do Direito Público
	Expressão e Redação Profissional
	Organização e Métodos de Trabalho no MRE
	Ciência Política

Fonte: elaboração própria.

Quadro 24 – Concluintes – 1975 e 1976

Turmas de Segundo Ano (concluintes)	
Disciplinas em 1975	Disciplinas em 1976
Francês	Francês
Inglês	Inglês
História das Relações Exteriores do Brasil	História das Relações Exteriores do Brasil
Economia	Economia
Problemas Econômicos Contemporâneos	Problemas Econômicos Contemporâneos
Direito Internacional Público	Direito Internacional Público
Direito Internacional Privado	Direito Internacional Privado
Organização e Métodos de Trabalho no MRE	Organização e Métodos de Trabalho no MRE

Fonte: elaboração própria.

Aqui é interessante notar que, apesar de o currículo ter mudado significativamente entre os ingressantes de 1976, os concluintes do mesmo ano mantiveram a formação curricular do ano anterior. Tal ponto pode ser um indicativo das movimentações cautelosas para com a ideia do que deveria ser o diplomata. Dessa forma, mudanças bruscas deveriam ser contidas com prudência, seguindo o tom da narrativa “responsável” da época, e com as turmas correntes do IRBr não seria diferente.

Por outro lado, o currículo dos ingressantes continha quatro idiomas não contemplados em currículos pregressos; houve também a adição de matérias de cunho mais generalista, como “Ciência Política” e “Teoria Geral do Direito Público”, e de natureza metodológica, como “Expressão e Redação Profissional”, bem como a mudança de “Organização e Métodos de Trabalho no MRE” para o primeiro ano do curso, ao invés do segundo.

As alterações referenciadas acima podem significar o reforço das demais características da orientação da política externa: diversificação de frentes de parcerias advinda do abandono de posturas absolutas quanto às potências hegemônicas (inserção dos idiomas) e retórica de autocontenção, prudência e pragmatismo (inclinação para o oferecimento disciplinas metodológicas e generalistas aos discentes desde o início do curso, reforçando as bases de regras, normas e cursos de ação do ofício, bem como princípios gerais das ciências estudadas).

4.1.2.6 Universalismo (1979-1985)

O ponto seguinte, figurado no governo Figueiredo, teve por liderança no ministério o chanceler Saraiva Guerreiro, empossado em março de 1979. Por conta disso, considera-se válido analisar os currículos dos anos de 1979 e 1980 a fim de analisar suas principais mudanças e/ou continuidades.

Quadro 25 – Ingressantes – 1979 e 1980

Turmas de Primeiro Ano (ingressantes)	
Disciplinas em 1979	Disciplinas em 1980
Francês	Francês
Inglês	Inglês
Alemão	Alemão
Árabe	
Espanhol	Espanhol
Russo	Russo
Italiano	
Japonês	
Ciência Política	Ciência Política
Direito	Direito I
Economia	Economia
Sociologia	Sociologia
Expressão e Redação Profissional	Expressão e Redação Profissional
Organização e Métodos de Trabalho no MRE	Organização e Métodos de Trabalho no MRE
	Direito II

Fonte: elaboração própria.

Quadro 26 – Concluintes – 1979 e 1980

Turmas de Segundo Ano (concluintes)	
Disciplinas em 1979	Disciplinas em 1980
Francês	Francês
Inglês	Inglês
Alemão	Alemão
Espanhol	Espanhol
Japonês	Japonês
Russo	Russo
Economia	Economia
Direito Internacional Público	Direito Internacional Público
Direito Internacional Privado	Direito Internacional Privado
História das Relações Externas do Brasil	
Prática Diplomática	Prática Diplomática
Prática Consular	Prática Consular
Relações Internacionais	Relações Internacionais
Promoção de Exportações	Promoção de Exportações
Sistemas de Informação	
	Árabe
	Italiano
	Estudo das Relações Diplomáticas do Brasil

Fonte: elaboração própria.

Ao se analisar a grade das disciplinas praticadas nos anos em questão, percebe-se que não houve mudanças significativas, para além de alguns ajustes provavelmente por conta de melhor divisão de conteúdo. A divisão da disciplina “Direito” é um exemplo válido. A inserção de “Estudo das Relações Diplomáticas do Brasil” no segundo ano pode exemplificar a inclinação, do plano então vigente, de investir na diversificação de canais de diálogo entre possíveis parceiros.

A continuação da tendência iniciada com o currículo de 1976, visto no ponto anterior, de inserir novos idiomas no curso, também é um indicativo do caminhar em tal direção. De fato, a tendência de diversificação de parceiros é um ponto que se mantém ao longo de diversas fases da política externa. Não é de se admirar, portanto, que a inclusão de idiomas antes não

contemplados permaneça. A inclusão do idioma Árabe, em específico, é um item notável, considerando que o governo de Figueiredo incrementou de forma significativa as relações com os países do Oriente Médio. A presença de empresas brasileiras aumentou de forma visível em seu governo, sobretudo empreiteiras. De fato, a relação era positiva a ponto de países como a Líbia, então bastante fechada à presença estrangeira, garantir o abastecimento de petróleo ao Brasil, facilitar condições de compra e venda, e permitir a atuação da Braspetro em seu território, então a única empresa latino-americana a operar lá (e isso em uma conjuntura pós Segundo Choque do Petróleo) (VIZENTINI, 2002).

4.1.2.7 Redemocratização (1985)

Diferente da maioria dos pontos anteriores, o item atual não é simbólico para um intervalo de tempo, mas sim um acontecimento específico: o fim do regime militar e consequente retorno ao sistema de governo democrático. Considerando que o fim do sistema anterior ocorreu em março de 1985, entende-se por adequado analisar os currículos de 1985 e 1986.

Quadro 27 – Ingressantes – 1985 e 1985

Turmas de Primeiro Ano (ingressantes)	
Disciplinas em 1985	Disciplinas em 1986
Português – Expressão e Redação Profissional	Português – Expressão e Redação Profissional
Português para estrangeiros	Português para estrangeiros
Francês	Francês
Inglês	Inglês
Alemão	Alemão
Árabe	Árabe
Espanhol	Espanhol
Russo	Russo
Italiano	Italiano
Japonês	Japonês
Estudos Brasileiros – Geografia do Brasil	
Estudos Brasileiros – Política Externa Brasileira Contemporânea	Política Externa Brasileira Contemporânea
Ciência Política	
Economia	Economia
Introdução ao Direito	
Direito Internacional Público	Direito Internacional Público I
Direito Internacional Público – Extradicação e Asilo	Direito Internacional Público II
Direito Internacional Privado	Direito Internacional Privado
	História das Ideias Políticas
	Introdução à Diplomacia
	Prática Diplomática
	Prática Consular

Fonte: elaboração própria.

Quadro 28 – Concluintes – 1985 e 1986

Turmas de Segundo Ano (concluintes)	
Disciplinas em 1985	Disciplinas em 1986
Português – Correspondência Oficial e Métodos de Informação	Português – Correspondência Oficial e Métodos de Informação
Português para Estrangeiros	Português para Estrangeiros
Espanhol	Espanhol
Francês	Francês
Inglês	Inglês
Alemão	Alemão
Árabe	Árabe
Italiano	Italiano
Japonês	Japonês
Russo	Russo
Relações Internacionais	Relações Internacionais
História das Relações Diplomáticas do Brasil	História das Relações Diplomáticas do Brasil
Economia – Comércio Internacional e Desenvolvimento Econômico	Economia – Comércio Internacional
Economia – Relações Econômicas Internacionais	Economia – Relações Econômicas Internacionais
Direito dos Tratados	Direito dos Tratados
	Sociologia Política
	Economia – Desenvolvimento Econômico Internacional
	Economia Brasileira
	Administração
	Modernização Administrativa e Informática

Fonte: elaboração própria.

É interessante notar tanto as continuidades quanto as alterações que aconteceram de um ano para o outro. Sobre a turma ingressante, nota-se especialmente a redução da carga de conteúdo sobre a geografia nacional desvinculada do âmbito externo, bem como o abandono do termo “Estudos Brasileiros” para tais disciplinas, mesmo as mantidas. Esse ponto pode

significar, simbolicamente, o afastamento do processo de reforço exacerbado do elemento nacional, de modo a se distanciar das bases ideológicas anteriores, ao menos em termos de disciplinas. Além disso, a inclusão de “História das Ideias Políticas” e das disciplinas voltadas para a prática do ofício e do ensino das bases da diplomacia podem significar visivelmente uma tentativa de estabelecer e reforçar, nos discentes, uma nova perspectiva da função de um agente diplomático, inferindo um redirecionamento dessa visão em relação à visão de mundo anterior.

Sobre as turmas concluintes, é interessante notar o aumento da carga envolvendo tópicos de economia, indicando o foco ainda maior em aspectos econômicos. Além disso, as disciplinas “Administração” e “Modernização Administrativa e Informática” possivelmente foram inseridas a fim de adequar a grade aos novos conhecimentos advindos do processo de modernização tecnológica e globalização, bem como introduzir os discentes a uma nova gama de conhecimentos demandados pela conjuntura da época. Fora isso, a adição de “Sociologia Política” nos leva a inferir que a discussão sobre o papel do poder e das instituições políticas na sociedade foi estimulada, afastando-se também dos vieses de um regime ditatorial.

Por fim, é interessante mencionar que a tendência iniciada dentro do regime militar, de oferecer diversos idiomas em sua grade (possivelmente por conta do estímulo à diversificação de parceiros comerciais, persistente ao longo do regime), permaneceu inalterada, oferecendo tanto aos ingressantes quanto aos concluintes as mesmas disciplinas de línguas, além de aulas de português com fins de linguagem e redação profissional e dedicadas ao idioma para estrangeiros. Percebe-se com isso que houve uma adaptação inteligente à nova realidade, valendo-se do conteúdo útil anterior e adaptando o que se julgou necessário sem, no entanto, livrar-se do currículo por completo.

4.1.2.8 Adaptação Criativa (1990-1992)

Aqui, deve-se retomar o fato anteriormente colocado: houve um hiato na emissão dos anuários a partir do ano de 1991, que durara até 2013. A partir de tal ano, também houve mudanças na forma com que as informações eram registradas nos mesmos, de modo que, a partir deste ponto, assim como foi feito no tópico dos fatores de ordem externa, ao invés de apresentar-se quadros com ingressantes e concluintes, serão mostrados quadros com as turmas em questão, englobando o período integral de suas vigências.

Considerando que o governo em questão fora curto por conta da saída do presidente Collor em 1992, o período amostra é menor do que os demais. Entende-se adequado analisar os currículos de 1990 e 1991.

Quadro 29 – Disciplinas das turmas 1989-1990 e 1990-1991

Disciplinas da turma 1989-1990	Disciplinas da turma 1990-1991
Português - Redação Oficial	
Português – Expressão e Redação Oficial	Expressões e Redação Profissional
Português para Estrangeiros	Português para Estrangeiros
Inglês	Inglês
Espanhol	Espanhol
Francês	Francês
Japonês	
Russo	
Árabe	
Relações Internacionais	Relações Internacionais
História das Relações Diplomáticas do Brasil	História das Relações Diplomáticas do Brasil
Política Externa Brasileira Contemporânea	Política Externa Brasileira Contemporânea
Estudos Brasileiros para Estrangeiros	Estudos Brasileiros para Estrangeiros
Direito Internacional Público I	Direito Internacional Público I
Direito Internacional Público II	Direito Internacional Público II
Direito Internacional Privado	Direito Internacional Privado
Direito dos Tratados	Direito dos Tratados
Economia	Economia
Economia Brasileira	Economia Brasileira
Relações Econômicas Internacionais	Relações Econômicas Internacionais
Prática Consular	Prática Consular
História das Ideias Políticas	História das Ideias Políticas
Técnicas de Negociação	
Serviço Exterior: História e Prática	Serviço Exterior
Monografia Final	Dissertação
	Inglês para Estrangeiros
	Francês para Estrangeiros

Fonte: elaboração própria.

É possível perceber, ao analisar comparativamente as disciplinas das duas turmas, que as mudanças realizadas ocorreram mais no sentido de adaptar ou alterar levemente algo (como

unir as duas disciplinas de português para nativos em uma), ou envolvendo aumento ou redução de demanda (no primeiro caso, a adição de francês e inglês para estrangeiros, e no segundo, a não oferta dos idiomas japonês, árabe e russo).

Nesse sentido, é possível constatar que o ponto atual não trouxe significativas alterações curriculares em termos de disciplinas ministradas, sinal também que a imagem do diplomata, bem como a concepção sobre suas principais funções e atribuições, permaneceu praticamente inalterada do ponto anterior para este.

4.1.2.9 Inserção Internacional Competitiva (1992-1994)

O ponto seguinte, intitulado para fins didáticos como “Inserção Internacional Competitiva”, compreende basicamente o governo de Itamar Franco, que assumiu no final de dezembro de 1992, após o Impeachment de Fernando Collor. Há, portanto, um escopo temporal menor se comparado com a maior parte dos pontos até então analisados. Além disso, não foi aberta uma turma no ano de 1993. Dessa forma, as melhores (e únicas) turmas para realizar-se a comparação curricular são as de 1992-1993 e 1994-1995.

Quadro 30 – Disciplinas das turmas 1992-1993 e 1994-1995

Disciplinas da turma 1992-1993	Disciplinas da turma 1994-1995
Português para Estrangeiros	
Francês para Estrangeiros	Francês para Estrangeiros
Inglês para Estrangeiros	
Inglês	Inglês
Espanhol	Espanhol
Francês	Francês
Japonês	
Árabe	Árabe
Expressão e Redação Profissional	
Introdução ao Direito	Introdução ao Direito Público e Privado
Direito Internacional Público	Direito Internacional Público
Direito Internacional Privado	Direito Internacional Privado
Direito dos Tratados	Direito dos Tratados

Economia	Economia
Economia Brasileira	
Relações Econômicas Internacionais	
Política Externa Brasileira Contemporânea	Política Externa Brasileira
Temas de Política Internacional	
Ideias Políticas	Ideias Políticas
Linguagem Diplomática	Linguagem Diplomática
Serviço Exterior	Serviço Exterior
Gerenciamento de Informações	
Cerimonial	
Administração Financeira	
	Teoria das Relações Internacionais
	Leituras Brasileiras
	Italiano
	Russo
	Informática
	Relações Econômicas
	História Diplomática do Brasil

Fonte: elaboração própria.

Um dos pontos interessantes a serem observados é a redução significativa da carga de disciplinas de cunho administrativo ou focados na operacionalização dos mecanismos regimentais por trás do processo diplomático, como “Administração Financeira” e “Gerenciamento de Informações”. Fora isso, é possível inferir que a maior parte do conteúdo fora tão somente redirecionado a outras disciplinas, refletindo uma continuidade em relação ao momento anterior sobre a função do diplomata de fato.

Tal conclusão já é algo esperado, uma vez que o governo Itamar precisou atuar dentro das limitações e do tempo menor, deixado por conta da saída do presidente anterior, tendo, portanto, um escopo de ação relativamente mais limitado, além de ter que lidar com questões subsequentes, como discussões acerca da legitimidade e outras formas de resistência à sua atuação.

Um ponto válido de se atentar, porém, é a inclusão da disciplina “Teoria das Relações Internacionais”. A adição de tal matéria, considerando que até então disciplinas mais teóricas

especificamente voltadas para as Relações Internacionais pouco haviam figurado nos currículos observados, indica uma preocupação em dotar os diplomatas de instrumentos de análise teórica mais refinados, para melhor observar e estudar as transformações na ordem global que estavam em curso, sobretudo com o esmorecimento e eventual fim da Guerra Fria.

4.1.2.10 Autonomia pela Integração (1995-2002)

Preconizada e defendida na gestão de Celso Lafer à frente do ministério, a proposta de Autonomia pela Integração foi a principal diretriz do governo FHC em termos de política externa. Procurando um papel ativo nas relações exteriores, a ideia rompe com alguns preceitos anteriores, especialmente a ideia de trazer uma postura mais ativa no sistema internacional. Dado que o chanceler assumiu em abril de 1995, entende-se ideal analisar os currículos de 1994-1995 e 1995-1996.

Quadro 31 – Disciplinas das turmas 1994-1995 e 1995-1996

Disciplinas da turma 1994-1995	Disciplinas da turma 1995-1996
Francês para Estrangeiros	
Inglês	Inglês
Espanhol	Espanhol
Francês	Francês
Italiano	
Russo	
Árabe	
Introdução ao Direito Público e Privado	
Direito Internacional Público	Direito Internacional Público
Direito Internacional Privado	Direito Internacional Privado
Direito dos Tratados	Direito dos Tratados
Economia	Economia
Relações Econômicas	
Teoria das Relações Internacionais	Teoria das Relações Internacionais
Política Externa Brasileira	
História Diplomática do Brasil	História Diplomática do Brasil

Ideias Políticas	
Linguagem Diplomática	Linguagem Diplomática
Serviço Exterior	
Leituras Brasileiras	Leituras Brasileiras
Informática	
	Português para Estrangeiros
	Cerimonial
	Técnicas de Negociação

Fonte: elaboração própria.

É interessante perceber que, de um currículo para o outro, houve uma redução nas disciplinas, em favor de maior carga horária às remanescentes. Para além das disciplinas de idiomas e por demanda (como francês e português para estrangeiros), houve a adição de matérias que influenciam diretamente na prática do diplomata (Cerimonial e Técnicas de Negociação). Além disso, a carga de direito introdutório foi reduzida em termos de disciplinas, delegando a introdução aos temas de Direito Internacional Privado e Direito Internacional Público às disciplinas em si. Por fim, vale notar a redução, também em termos de disciplinas, de tópicos de economia, de modo que a matéria “Relações Econômicas” fora removida.

É interessante notar que as alterações em si não necessariamente afetam a grade de modo a refletir a postura mais ativa preconizada com a autonomia pela integração, levando a inferir que a mudança não alterou a percepção da atividade ideal de um diplomata, mas tão somente estimulou posturas mais ativas e proativas no fazer político-diplomático. De fato, um ponto que corrobora com tal estímulo à proatividade está no fato de que, ao longo do período analisado, o Brasil sustentou posturas ativas em quatro grandes frentes de negociação internacional: suas relações com a OMC, com a ALCA, as relações internas ao Mercosul (sobretudo com a Argentina, o maior parceiro brasileiro na região), e as relações externas em âmbito também do Mercosul (as negociações formais entre Mercosul e União Europeia enquanto blocos, apesar de se estenderem por anos após, iniciaram-se em 1995). Tal multiplicidade de frentes de negociação coincide com a inserção da disciplina “Técnicas de Negociação” no currículo analisado.

4.1.2.11 Autonomia pela Diversificação (2003-2016)

A postura denominada Autonomia pela Diversificação teve seu expoente no governo de Luís Inácio da Silva. O chanceler ativo no governo Lula foi Celso Amorim, nomeado em janeiro de 2003. Dessa forma, entende-se adequado analisar os currículos de 2003-2004 e 2004-2005, levando em consideração que os currículos correntes são determinados no ano anterior à sua aplicação.

Quadro 32 – Disciplinas das turmas 2003-2004 e 2004-2005

Disciplinas da turma 2003-2004	Disciplinas da turma 2004-2005
Inglês	Inglês
Espanhol	Espanhol
Francês	Francês
Direito Internacional Público	Direito Internacional Público
Economia	Economia
Teoria das Relações Internacionais	
Política Externa Brasileira	Política Externa Brasileira
História das Relações Internacionais do Brasil	História das Relações Internacionais do Brasil
Leituras Brasileiras	Leituras Brasileiras
	Tópicos de Política Externa Brasileira
	História das Relações Internacionais
	Análise Política
	Cerimonial
	Filosofia Política
	Linguagem Diplomática
	Direito das Relações Exteriores
	Seminário de Tese
	Projetos e Grupos de Pesquisa
	Metodologia e Técnicas de Pesquisa

Fonte: elaboração própria.

Pode-se perceber, analisando comparativamente os dois currículos, que houve a adição de uma quantidade significativa de matérias de diversas naturezas, abandonando o sistema mais enxuto do governo anterior, porém mantendo a maior parte das disciplinas já existentes. Tal tendência viria, inclusive, a se manter nos anos seguintes, diversificando cada vez mais a grade do instituto.

É válido notar que a adição de matérias que lidam direto com o ofício diplomático, como “Cerimonial” e “Linguagem Diplomática”, portanto reforçando os preceitos da ação diplomática, corrobora com a proposta de se aumentar o peso diplomático nacional no cenário mundial. Além disso, disciplinas como “Filosofia Política”, “Análise Política” e “Direito das Relações Exteriores”, apesar de parecerem generalistas, podem sinalizar a necessidade de aperfeiçoar a análise de acordos e relações diretas com os países, de modo a habilitar os diplomatas a “filtrar”, quando necessário, propostas que podem prejudicar os interesses nacionais futuros melhor, bem como identificar boas oportunidades no sistema internacional. Tais fatores apontam para um arcabouço voltado a preparar o corpo diplomático para um aumento significativo no intercâmbio com os demais Estados, seja em termos contratuais, culturais, econômicos, etc. o que, afinal, também corrobora com as diretrizes da Autonomia pela Diversificação.

4.1.2.12 Pós-Impeachment (2016-2018)

Por fim, deve-se observar o período após o segundo governo de Dilma Rousseff, que por convenção, optou-se por chamar de Pós-Impeachment. Compreendendo os anos do governo de Michel Temer, estendendo-se de maio de 2016 a dezembro de 2018, considera-se adequado analisar aqui os currículos das turmas dos anos de 2016-2018 e de 2017-2019. Cabe notar também que tais turmas se estenderam por um ano a mais, o que seria desfeito a partir da turma seguinte, do período de 2019-2020.

Quadro 33 – Disciplinas das turmas 2016-2018 e 2017-2019

Disciplinas da turma 2016-2018	Disciplinas da turma 2017-2019
Português para Estrangeiros	
Inglês	Inglês
Espanhol	
Francês	
Árabe	Árabe
Russo	
Planejamento Diplomático	
Economia	Economia
Política Internacional	Política Internacional
Política Externa e Cooperação	
História da Política Externa Brasileira	História da Política Externa Brasileira
Leituras Brasileiras	Leituras Brasileiras
Organização e Métodos de Trabalho do MRE	Organização e Métodos de Trabalho do MRE
Diplomacia e Relações Públicas	Diplomacia e Relações Públicas
Teoria Geral do Estado	
OEI e Contenciosos	
Técnicas de Negociação	Técnicas de Negociação
Linguagem Diplomática I	Linguagem Diplomática
Linguagem Diplomática II	
Itinerário da Política Externa Brasileira	
	Chinês
	Pensamento Diplomático Brasileiro
	Direito Internacional Público
	Organizações Políticas Internacionais

Fonte: elaboração própria.

É interessante perceber que a lista de disciplinas foi alterada significativamente. Primeiramente, houve menor preocupação com os idiomas ensinados, limitando-se a manter, de uma turma para a outra, o inglês e o árabe, e adicionando chinês. É possível inferir que a adoção dessa estrutura mais enxuta indica um redirecionamento das diretrizes educacionais para uma estrutura mais concisa do que a do governo anterior. Isso também pode ser inferido pela

concentração de “Linguagem Diplomática I” e “Linguagem Diplomática II” novamente em apenas uma disciplina.

É possível considerar, porém, que as cargas de economia, direito e ciências políticas, apesar de reorganizadas, continuam sendo contempladas pela grade nova, tão somente adotando uma estrutura mais enxuta, e sem o foco nos idiomas. Tal proposta não necessariamente corrobora com as diretrizes mais voltadas para o setor econômico, características do governo Temer, porém vai ao encontro de sua ideia de se trabalhar de forma menos incisiva no sistema internacional, o que pode ser manifestado na nova grade mais generalista, porém concisa.

Nesse sentido, e considerando que o governo em questão passou por diversos problemas envolvendo sua legitimidade e diversas críticas, é compreensível que tal organização curricular tenha sido adotada, uma vez que contempla diversas áreas em uma estrutura mínima em termos de quantidade de matéria e searas do conhecimento, deixando apenas a desejar, se comparado com o currículo anterior, nos idiomas oferecidos.

Além disso, um ponto que deve ser notado é a inclusão da disciplina “Organizações Políticas Internacionais”. Mesmo em um período em que diversos contenciosos a respeito da natureza das organizações internacionais estavam acontecendo, e que a política externa adotara uma postura mais acanhada, tal tema segue sendo uma prioridade no Brasil. Isso demonstra que, apesar de flutuações de diversas naturezas, a visão de uma política externa voltada para a defesa do multilateralismo e das organizações internacionais permanece e é manifestada na estrutura curricular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existe um considerável descompasso ao se falar em estudos curriculares na maior parte das áreas do conhecimento: por um lado, o estabelecimento de currículos apropriados para determinadas funções deve idealmente perpassar pelo crivo analítico de indivíduos que possuam conhecimentos específicos em tal âmbito, de modo que o planejamento resultante seja suficientemente capaz de guarnecer o discente com as informações e a visão de mundo necessária para o desempenho satisfatório de dada função. Por outro lado, o conhecimento produzido e os estudos realizados sobre a disposição e a efetividade curricular por vezes são realizados por profissionais como pedagogos, educadores, letristas e outros, que não necessariamente possuem conhecimentos diretos sobre as disciplinas do currículo sobre o qual se debruçam.

É válido advogar pela ideia, relativamente intuitiva, de que é bastante difícil encontrar profissionais que possuam conhecimentos de causa em absolutamente todas as áreas de determinada formação curricular, mesmo que tal profissional tenha praticado por conta própria esse currículo. Ainda assim, entende-se por adequado que o profissional que se disponha a produzir conhecimento sobre o currículo tenha alguma experiência com o mesmo, ainda que de fato não exista essa exigência. O contato mais próximo com as disciplinas, práticas e ações de ensino envolvidas na trajetória de capacitação permitiriam, em teoria, que o estudo seja permeado por uma perspectiva interna ao processo, levando a resultados que tomem em consideração a realidade do discente submetido a ele.

Entendendo que um estudo curricular na área das Relações Internacionais realizado por profissionais atuantes diretamente na área, seja através do conhecimento prático ou do acadêmico tende a beneficiar o âmbito como um todo, o presente estudo buscou associar as teorias do currículo, elementos estudados majoritariamente nas áreas da pedagogia e da educação, com as organizações curriculares praticadas no Instituto Rio Branco em momentos de inflexão em sua trajetória, sejam estes motivados por acontecimentos externos ou por fatores de ordem doméstica.

Ao entender as mecânicas por trás do processo de elaboração do currículo ao qual o corpo diplomático brasileiro é submetido, é possível traçar algumas considerações sobre a forma com que tais currículos são idealizados, suas diretrizes principais e a forma com que eles se adaptaram aos acontecimentos ao longo do tempo. Em posse de tais conhecimentos, e sobretudo tendo em mente que o estudo observou currículos desde a década de 1950, torna-se

mais fácil a elaboração de organizações curriculares cada vez mais adequados, que sejam ainda mais capazes de harmonizar os interesses da instituição em questão e as necessidades eventualmente demandadas pela conjuntura internacional na qual os futuros diplomatas atuarão.

O primeiro capítulo da presente tese buscou apresentar as teorias fundamentais do currículo, a fim de fornecer ao leitor os conhecimentos necessários a respeito de como os currículos são enxergados, categorizados e analisados na área da educação. Trata-se, portanto, da introdução de conhecimentos que não pertencem diretamente ao escopo teórico das Relações Internacionais. A importância de tal capítulo reside no fato de que, para que seja realizada uma análise curricular, é necessário compreender as diferentes visões a respeito do currículo, como os pesquisadores da área o definem e seus propósitos e elementos constituintes principais.

Parte-se do princípio que o conhecimento específico contido em tal área de estudos não é de ciência comum entre os estudiosos das Relações Internacionais, justamente por não se associar diretamente com seu objeto de estudo. Dado que a análise presente assume um caráter transversal, percorrendo diversas áreas do conhecimento, entende-se adequado trazer os conceitos principais logo no início, a fim de estes agirem como pontos de referência que serão retomados ao fim da pesquisa.

Dessa forma, as três principais vertentes teóricas sobre o currículo são: a teoria tradicional do currículo, que entende o currículo como uma ferramenta de capacitação direta dos indivíduos a ele submetidos; a teoria crítica do currículo, que enxerga o currículo como um instrumento de poder, já que ele pode agir como uma ferramenta de seleção dos conhecimentos ministrados, privando os discentes de certas visões de mundo, e em geral buscando reproduzir a lógica de mundo capitalista; e a teoria pós-crítica do currículo, que amplia a proposta da teoria anterior, estendendo a lógica a questões de raça, cultura, sexualidade e outros temas não necessariamente relacionados de maneira direta com o capitalismo.

A partir das informações oferecidas, seria possível determinar momentos em que houve alguma predileção por determinada perspectiva teórica no ato de modificar o currículo praticado em determinado momento no instituto, que, diga-se de passagem, já é conhecido por sua natural mutabilidade.

Cabe ressaltar ainda que, apesar de bem definidas em termos de características, as teorias apresentadas não são mutuamente excludentes nas análises, ou seja, é possível que em determinados períodos exista visível predileção por uma visão mais pragmática do currículo, porém sem deixar de lado algumas perspectivas determinadas pela ideologia dominante, e vice-versa. A ideia principal é determinar a existência de influências que corroborem com tais

perspectivas teóricas, manifestadas, na presente análise, sob a forma de disciplinas acrescidas, removidas ou alteradas no currículo praticado.

Uma vez determinados os conceitos de fora das Relações Internacionais, inicia-se o segundo capítulo teórico, que tem alguns objetivos essenciais, a serem discutidos diretamente a seguir.

O primeiro de tais propósitos é situar o leitor em termos teóricos, buscando apresentar os postulados da perspectiva teórica utilizada no trabalho. Optou-se pela teoria construtivista, partindo do princípio que a realidade possui elementos socialmente construídos amplamente recorrentes e influentes em sua concepção e moldagem. Dessa forma, o sujeito passa a receber significativo enfoque nas análises, que passam a considerar mais a visão dos *policymakers*, líderes de Estado e outras figuras influentes. Cabe ressaltar que o Estado em si não deixou de ser um ator importante no Sistema Internacional, tão somente sendo também influenciado por um novo ator.

A escolha da teoria em questão se deu não somente por se considerar a mais adequada para o estudo do tema, mas também pelo fato de que o construtivismo também é amplamente utilizado como espectro teórico na área da educação, sendo assim mais fácil trabalhar na área interdisciplinar entre educação e Relações Internacionais utilizando tal teoria como balizadora dos conteúdos. Houve, porém, a necessidade de estabelecer os pontos em comum quanto ao uso da mesma nas duas áreas do conhecimento, e em quais pontos elas coincidiram ou divergiriam. O capítulo buscou em sua primeira parte, portanto, esclarecer os postulados teóricos utilizados.

Na segunda (e comparativamente menor) parte do capítulo é definida a relação entre o profissional da diplomacia e a formação dos interesses nacionais. Trata-se, portanto, de definir a importância dos indivíduos envolvidos no estudo. A partir do momento em que o indivíduo é enxergado como um agente ativo nos processos de análise, entender a importância do mesmo torna-se essencial para uma análise adequada.

Na terceira e última parte do segundo capítulo teórico, é apresentada a estrutura do Instituto Rio Branco. Aqui, busca-se expor a instituição educacional tanto em seu aspecto estrutural direto, onde figuram elementos como estrutura curricular, níveis de qualificação, turmas, disciplinas, processo seletivo, etc., quanto em sua dimensão estrutural não tangível, focando basicamente na percepção do *ethos* institucional, o imaginário coletivo que permeia o instituto e seus integrantes, e como o discente se percebe dentro de tal atmosfera. Tal etapa assume, portanto, uma natureza mais expositiva do que analítica, evidenciando os mecanismos componentes do processo de ensino/aprendizado que figuram no IRBr. Com isso, prepara-se o

terreno para a análise a ser realizada no último capítulo, que seguirá a linha temporal que o terceiro capítulo teórico traz.

O capítulo seguinte, como supracitado, apresenta uma linha temporal, delineando eventos, sua relevância e possíveis inclinações em termos de mudanças no feitiço do corpo diplomático. Entretanto, ele não começa com tal exercício. Inicialmente são definidos alguns conceitos importantes para o estudo, começando com o termo *path dependence*. Trata-se, basicamente, da ideia de que o caminho de uma instituição, sua trajetória institucional já trilhada, afeta de forma expressiva o processo decisório interno a ela, e consequentemente seu presente e eventual futuro, sobretudo por fatores como histórico, tradição, autoimagem consolidada e legitimação, em base nos fatores colocados, de determinados comportamentos.

Ainda assim, alterações podem de fato ocorrer, e em geral estas ocorrem em momentos denominados *critical junctures*, ou “conjunturas críticas”. Trata-se de momentos de incerteza em que decisões oriundas de determinados atores são decisivas para o desenvolvimento institucional, e por vezes as decisões tomadas são definidoras de futuros caminhos ou possibilidades alternativas para a organização e seus membros. Mudanças brandas podem significar tão somente adaptações ocasionais, e alterações profundas na lógica organizacional podem ser oriundas mais da busca pela sobrevivência da instituição do que por uma postura voluntária.

Em seguida, são apresentados alguns fatores que apontam para a demanda de redirecionamento. A saber, mudanças institucionais em termos de política podem surgir de lideranças políticas, segmentos burocráticos, reestruturações domésticas ou choques externos. Percebe-se assim que os três primeiros são basicamente de ordem doméstica e o quarto de ordem externa. Apresentou-se ainda a possibilidade de mudanças institucionais como formas de atribuição de legitimidade, de modo que, uma liderança que busque reproduzir sua visão de mundo ou reforçar seu governo, poderia fazê-lo em momentos enxergados como conjunturas críticas.

Por fim, são apresentados os momentos que podem ser considerados pontos de ruptura para o IRBr. Tais pontos foram divididos em duas dimensões: internacional e doméstica, sendo que a primeira conta com onze pontos na linha temporal traçada, e a segunda dimensão com doze.

Em âmbito internacional os pontos foram: Crise dos Mísseis (1962); Guerra do Afeganistão (1979); Queda do Muro de Berlim (1989); Dissolução da URSS (1991); Tratado de Maastricht (1992); Eco 92 (1992); Protocolo de Kyoto (1997 / 2005); Rodada Doha (2001);

Atentado ao World Trade Center (2001); Crise do Subprime (2007-2008); e Primavera Árabe (2010-2012).

Por sua vez, no âmbito doméstico os pontos são: Desenvolvimentismo (1956-1961); Instauração do Regime Militar (1964); Diplomacia da Prosperidade (1967-1969); Diplomacia do Interesse Nacional (1969-1974); Pragmatismo Responsável (1974-1979); Universalismo (1979-1985); Redemocratização (1985); Adaptação Criativa (1990-1992); Inserção Internacional Competitiva (1992-1994); Autonomia pela Integração (1995-2002); Autonomia pela Diversificação (2003-2016); e período Pós-Impeachment (2016-2018).

Uma vez definidos, justificados e percorridos os momentos de análise, o capítulo final refaz tal linha temporal, dessa vez tendo por foco os currículos praticados no IRBr antes e depois de cada item, realizando uma análise comparativa e elencando os resultados obtidos ao longo do estudo.

Assim, cabe agora a análise das informações obtidas, buscando tecer algumas considerações sobre o processo de formação curricular do instituto em questão e de que forma este é influenciado ao longo do tempo.

Iniciando o estudo com a verificação dos pontos da lista sobre a dimensão internacional, o primeiro ponto apresentado, a Crise dos Mísseis (1962), coincidiu com uma guinada enfática a disciplinas voltadas para o conhecimento geográfico-econômico e para a integração profissional, refletindo não somente o caráter do conflito corrente, a Guerra Fria, com o primeiro ponto, mas também inferindo uma preparação profissional maior com o segundo, indicando o reconhecimento de uma conjuntura profissional mais dinâmica para o agir do diplomata ideal.

O segundo ponto, a Guerra do Afeganistão (1979-1989), apesar de englobar um período bastante amplo, não trouxe mudanças bastante específicas no currículo do ano referencial. Ainda assim, houve alguma preocupação com disciplinas que enfoquem o ofício diplomático, corroborando com a tendência manifestada no ponto anterior. Entende-se, aqui, que apesar da relevância do conflito em si, dentro do escopo da Guerra Fria, não houve uma preocupação específica em capacitar os agentes de maneira direcionada a ele ou a casos análogos.

O ponto seguinte, a Queda do Muro de Berlim (1989), um ato simbólico significativo para o esmorecimento das animosidades da Guerra Fria, não suscitou mudanças significativas no currículo dos anos de referência. Infere-se com isso que seu peso enquanto acontecimento era de fato algo anunciado e esperado, de modo que qualquer intenção nele adquirida forma já teria sido avistada anteriormente. Atos afirmativos como a *Glasnost* e a *Perestroika* podem ter

sinalizado as mudanças de forma mais incisiva do que a queda do muro em si, ainda que o evento carregue de fato alguma relevância representativa.

Por outro lado, o ponto seguinte, a Dissolução da URSS (1991) coincidiu com mudanças significativas nos currículos de seu ano referencial. Ênfase na linguagem e nos métodos diplomáticos foram pontos enfatizados de um currículo para o outro, além de uma redução da carga histórica das relações diplomáticas em favor do estudo da diplomacia em si. Infere-se assim que houve, através de tais alterações, uma sinalização para o preparo de agentes de diplomacia capacitados a lidar com uma realidade nova no Sistema Internacional, valendo-se menos da evocação de elementos históricos como referencial, e mais preocupada com a construção de uma imagem eficiente do Estado brasileiro por meio de seus representantes.

O quinto ponto é o Tratado de Maastricht (1992), que deu os contornos institucionais mais similares aos atuais à União Europeia. O enfoque à região pode ter sido manifestado com a adição do idioma italiano ao escopo de disciplinas no ano referencial, porém não houve maiores inferências verificáveis no currículo imediato. Por outro lado, vale mencionar que houve, no mesmo período, a adição de disciplinas envolvendo conhecimento em informática e tecnologia, área que de fato recebeu ênfase nos anos 1990.

O ponto seguinte ocorreu no mesmo ano. A ECO – 92 trouxe à tona a preocupação com o meio-ambiente em diversas pautas de discussão. Entretanto a conferência, apesar de ter sido ministrada no Brasil, não produziu resultados significativos para uma mudança curricular explícita.

O sétimo ponto é um pouco diferente dos demais. O Protocolo de Kyoto (1997 / 2005) trouxe dois currículos-referência, pois um representa o período de seu estabelecimento, e o outro referencia o período em que este entrou em vigor. No primeiro referencial, apesar das mudanças curriculares ocorridas, não houve nenhuma que trouxesse temas como meio ambiente e afins, inferindo que, por conta do estabelecimento de prazos, datas e outros pontos futuros, não houve necessidade imediata de tal alteração.

Por outro lado, considerando o ano referencial em que o protocolo entrara em vigor, houve a adição de diversas disciplinas, e apesar de boa parte estar abordando questões sociais e culturais, houve uma que trouxe a questão ambiental aos discentes. Intitulada “Política Ambiental Global”, sua adição representa uma resposta à ênfase dado a tal área, ainda que alguns possam considerar insuficientemente representada no currículo.

O oitavo ponto é o início da Rodada Doha (2001). A perspectiva de um aumento de trocas do Brasil com o exterior no âmbito da OMC coincidiu com a adição da disciplina “Economia – OMC”. Houve ainda a consolidação do Euro como moeda na UE. Ambos os

pontos sinalizam uma conjuntura futura onde a organização em questão, bem como o bloco econômico supracitados, figurariam mais nas mesas de discussão internacional. Ter o corpo diplomático habilitado em tal âmbito poderia, em tais condições, ser vantajoso para o Brasil.

O ponto seguinte se refere ao atendado de 11 de setembro de 2001 ao World Trade Center. Nesse ponto em específico, considerou-se o mesmo ano referencial do ponto anterior, e como supracitado, houve a adição de “Economia – OMC”, porém não houve uma inclinação, em termos de disciplinas, para a área de segurança e afins. Isso pode refletir a mentalidade de que o Brasil não deve envolver seu corpo diplomático com os aspectos diretamente ligados a conflitos e a atos terroristas, considerando o diplomata como um agente propagador da imagem pacifista e conciliadora do país no exterior.

O décimo ponto trata da Crise do Subprime (2007-2008). Infere-se que o aumento do foco nas pautas econômicas por conta das repercussões da crise seriam o suficiente para inclinar os currículos analisados para tópicos em economia. De fato, foi isso que ocorreu, e em um grau significativo: houve a adição de disciplinas como “Globalização e Sistema Internacional”, “Economia Política”, “Contenciosos na OMC”, “OMC e Sistema de Solução de Controvérsias” e “Finanças Internacionais”. Percebe-se aí que o currículo fora bastante afetado pela percepção de necessidade de ênfase nos conhecimentos em economia.

Houve também a remoção da disciplina “Política Ambiental Global”. Apesar de a decepção com os resultados pouco expressivos da Conferência de Copenhague (COP15) apontar para tal corte, o fato de a conferência ter sido realizada em dezembro do ano analisado infere que essa mudança curricular fora determinada antes do evento. Não se pode considerá-lo, portanto, como um dos fatores motivadores dela.

O décimo primeiro e último ponto da dimensão internacional é a Primavera Árabe (2010-2012). É possível inferir que houve alguma atenção à sequência de acontecimentos supracitada, manifestada na adição do idioma árabe e da disciplina “Diplomacia e Cultura Oriental”, além da remoção de outras como “Cultura e Política Argentina”. Demonstra-se aí uma mudança de foco de estudo para outras áreas em termos geográficos, com destaque para o oriente. Corroboram para isso também a adição do idioma chinês e do retorno do idioma russo. Além disso, o crescimento da China no Sistema Internacional também pode ter pesado para a mudança de foco apresentada. Um dado que sustenta tal afirmativa é que em 2009, imediatamente antes do período referencial do currículo analisado, o país oriental se tornou o maior parceiro comercial do Brasil, ultrapassando os Estados Unidos, mantenedores do posto por algumas décadas.

Para a análise da dimensão doméstica, convencionou-se considerar os momentos em que a ótica de inserção internacional e política externa foram alterados. Por vezes tais mudanças coincidiram com períodos de troca de lideranças governamentais ou de regimes de governo.

O primeiro ponto da dimensão doméstica é o período conhecido como Desenvolvimentismo (1956-1961). No ano referencial não houve mudanças no currículo praticado pelo corpo diplomático. Com isso, apesar de o ideário praticado ter permeado diversas áreas, e mesmo algumas que envolvem a dimensão externa, ele não foi considerado como um ponto de inflexão significativo o suficiente para motivar uma mudança no currículo analisado.

O segundo, de natureza mais profunda, envolve uma mudança de regime político: A Instauração do Regime Militar (1964). O currículo no ano referencial utilizado passou por algumas mudanças sensíveis, voltadas para uma mudança do eixo de análise do globo como um todo para o entorno regional do país. Tal mudança vai de acordo com o preceito do regime, de priorizar as relações regionais imediatas, mas sem deixar de lado alguns aspectos que contemplam as relações internacionais menos imediatas geograficamente. Infere-se, portanto, que tal mudança refletiu de fato a alteração de pensamento acerca da função do diplomata no novo regime.

O item seguinte, denominado “Diplomacia da Prosperidade” (1967-1969), foi contemplado com a adição de diversas disciplinas em seu ano referencial. De maneira geral, é possível enxergar dois pontos enfáticos principais. O primeiro envolve um aumento da carga de matérias voltadas para economia, trazendo inclusive tópicos como microeconomia, que pouco figuravam em currículos anteriores. Tal adição corrobora com o aumento da importância das questões econômicas, caracterizado em tal período, sustentando a ideia de se ter o diplomata como um agente particularmente eficiente em esferas de tal natureza.

O segundo foco das mudanças envolve a adição de matérias que habilitam o diplomata a atuar em conjunturas políticas conflitantes da época, como “Pensamento Político Contemporâneo” e “Problemas Internacionais Contemporâneos”, enfatizando a importância de se abordar situações atuais, e preocupar-se menos com questões como tradição e forma, ainda que tais elementos não tenham perdido de fato sua importância no meio diplomático.

Além disso, vale mencionar que ambos os enfoques supracitados vão ao encontro do fato de que o Brasil desempenhou protagonismo na segunda Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento (UNCTAD), ocorrida em 1968, em Nova Délhi. Não apenas houve aí um foco na questão econômica, mas também foi uma oportunidade emblemática para o corpo diplomático brasileiro atuar em diversas discussões sobre a conjuntura da época.

O quarto ponto da dimensão doméstica, a “Diplomacia do Interesse Nacional” (1969-1974), em seu ano referencial não mostrou mudanças significativas em termos curriculares no IRBr, tão somente contando com a adição da disciplina “Direito Constitucional”. É possível inferir que tal mudança se deu por conta do revisionismo significativo na recente Constituição de 1967, porém não seria algo necessariamente oriundo da estratégia corrente de inserção internacional brasileira.

O quinto ponto versa sobre o período denominado “Pragmatismo Responsável” (1974-1979). Aqui, seu ano referencial mostra a adição de diversas disciplinas, sendo o enfoque da análise em dois grupos principais: matérias de idiomas antes não contemplados, como Alemão, Árabe e Russo, e disciplinas mais generalistas e/ou metodológicas, como Ciência Política e Expressão e Redação Profissional. O primeiro grupo coincide com as iniciativas do governo de diversificação de parcerias por conta do esforço pelo abandono da visão dicotômica da Guerra Fria. O segundo, corrobora com a retórica de uma postura pragmática, contida e prudente, optando por capacitar os diplomatas sem grandes inclinações a assuntos específicos.

O sexto ponto, denominado “Universalismo” (1979-1985), não trouxe grandes mudanças em seu ano referencial. Entretanto, a majoritária continuação com as propostas curriculares então vigentes corrobora com a continuidade com a visão de diversificação de parceiros internacionais, já estimulada anteriormente. Uma observação válida de se atentar é o fato de que a adição do idioma Árabe coincide com o aprofundamento das relações com os países do Oriente Médio no governo Figueiredo, possivelmente uma tentativa de guiar o processo de capacitação do corpo diplomático para tal seara.

No ponto seguinte, versando sobre a Redemocratização (1985), percebeu-se uma adaptação à nova realidade, porém sem se desvincular de alguns aspectos positivos da organização curricular anterior. Houve uma redução de disciplinas que evocavam conteúdos essencialmente nacionalistas, e a inclusão de outras que abriam margem para a multiplicidade de pensamento político, bem como de reforço ao ofício do corpo diplomático, dando a entender um significativo redirecionamento em relação à visão da missão do diplomata ideal. Houve também a inclusão de disciplinas que visavam atender à modernização tecnológica e ao processo de globalização, tratando-se, nesse caso, de mudanças mais pragmáticas do que envolvendo ideologias. Não obstante, pontos como uma oferta considerável de idiomas e aulas de redação profissional (oriundos possivelmente das orientações para diversificação de parceiros ao longo do regime militar) foram mantidos, indicando que a nova proposta foi capaz de considerar os pontos positivos do currículo anterior.

O oitavo ponto, denominado Adaptação Criativa (1990-1992) não demonstrou mudanças para além de adaptações em seu ano referencial. Houve ali a alteração de idiomas ofertados, que majoritariamente ocorreu por queda na demanda, e a mudança de nome de algumas disciplinas, mas nada significativo para o presente estudo.

O nono ponto, porém, intitulado para fins didáticos como Inserção Internacional Competitiva (1992-1994), permite algumas considerações válidas. Primeiramente, verificou-se uma redução de disciplinas de cunho administrativo ou metodológico em favor de outras searas do conhecimento. Tal fato pode ter ocorrido tão somente por conta de uma percepção de que o trabalho do diplomata deveria ser mais focado em informações direcionadas ao campo de atuação em questão, e não ao ofício em si. Para além disso, houve a adição de uma disciplina de título “Teoria das Relações Internacionais”. Dado que matérias voltadas para as teorias das Relações Internacionais em si figuraram relativamente menos em currículos passados, dando mais ênfase ao estudo de sua prática, infere o preparo do corpo diplomático para análises teóricas mais precisas e refinadas, algo que faz sentido considerando o contexto de mudanças políticas internacionais do esmorecimento da Guerra Fria.

O décimo ponto, a fase denominada Autonomia pela Integração (1995-2002), apresentou uma redução significativa na quantidade de disciplinas oferecidas, aumentando a carga horária das matérias remanescentes. Houve, porém, a adição de disciplinas como “Cerimonial” e “Técnicas de Negociação”, de natureza mais metodológica do que informativa. Aqui, infere-se o estímulo à produtividade do fazer diplomático em si, focando o currículo nos pontos essenciais e aumentando a carga metodológica, considerada insuficiente anteriormente. Tais considerações corroboram com o fato de que, ao longo de tal fase, o Brasil aumentou significativamente sua participação ativa em diversas frentes de negociação internacional, envolvendo atores como a OMC, a ALCA, o Mercosul e a União Europeia.

O décimo primeiro ponto, valendo-se também da terminologia de Vigevani e Cepaluni, é denominado Autonomia pela Diversificação (2003-2016). Aqui, foi abandonado o currículo compacto adotado anteriormente em favor da adoção de uma seleção maior e mais diversificada de matérias, abordando áreas como metodologia de trabalhos científicos e do ofício diplomático, filosofia, direito, economia, etc. Infere-se que essa diversificação pode sinalizar que o corpo diplomático deve expandir sua seara de conhecimento a fim de atuar em diversas frentes e assuntos, identificando ameaças e oportunidades. Tal ideia vai ao encontro das diretrizes principais da Autonomia pela Diversificação.

O décimo segundo e final item, denominado Pós-Impeachment (2016-2018). Houve em seu ano referencial uma redução da grade, também delegando mais carga horária às disciplinas

que permaneceram. Tal ato, conquanto não corrobora com a postura de ênfase na economia, preconizada pelo governo Temer, infere a adoção de uma postura menos incisiva quanto ao processo decisório. Para além de tal ponto, a inclusão da disciplina “Organizações Políticas Internacionais” demonstra uma preocupação em manter uma postura de defesa ao multilateralismo e às organizações internacionais, mesmo em tempos de instabilidade e de uma política externa mais reticente.

Uma vez elencados os resultados da análise de cada um dos pontos abordados no trabalho, é possível realizar algumas considerações, e mediante elas, estabelecer uma linha de raciocínio sobre os elementos observados.

Inicialmente, deve-se considerar que a teoria construtivista, apesar de apresentar contornos ligeiramente diferentes entre seus usos nas Relações Internacionais e em Educação, serviu adequadamente como base teórica para a presente análise. Os pontos em que ambos se sobrepõem, e por vezes se complementam, proporcionou uma perspectiva válida para estudos interdisciplinares de tal natureza, podendo servir para futuros estudos que perpassem pelas duas áreas, e mesmo outras.

Em relação às informações coletadas com cada um dos vinte e três pontos analisados, verifica-se o seguinte: nos pontos de natureza externa, houve seis momentos em que a organização curricular corroborou com as tendências demandadas pelos acontecimentos internacionais verificados em cada um dos pontos. São eles a Crise dos Mísseis, a Dissolução da URSS, a aplicação do Protocolo de Kyoto (porém não a sua concepção), a Rodada de Doha, a Crise do Sub-Prime e a Primavera Árabe. Os outros cinco pontos não verificaram uma resposta significativa em termos de currículo praticado no IRBr. São eles a Guerra do Afeganistão, a Queda do Muro de Berlim, o Tratado de Maastricht, a ECO-92 e o Atentado ao World Trade Center.

Nesse ponto, percebe-se que a resposta em termos de currículo se mostrou algo sensível na dimensão internacional. Entretanto, ela não verificou nenhum padrão evidente em se tratando da natureza dos acontecimentos, registrando-se tanto nos momentos em que houve resposta adequada quanto nos que não houve, pontos de natureza bélica/securitária (Crise dos Mísseis X Guerra do Afeganistão e Atentado ao World Trade Center), ambiental (Protocolo de Kyoto X ECO-92), econômica/comercial (Rodada de Doha e Crise do Sub-Prime X Tratado de Maastricht) e política (Dissolução da URSS e Primavera Árabe X Queda do Muro de Berlim). Ainda assim, houve uma resposta em seis dos onze casos, registrando uma taxa de resposta de aproximadamente 54% para os casos da dimensão internacional.

Sobre os doze pontos na dimensão doméstica, foram considerados os momentos em que houve uma declarada mudança na lógica da política internacional brasileira, o que ocorreu aproximadamente em consonância com mudanças de certos governos e de regime. E em tal análise, foram verificados oito em que houve uma resposta curricular consonante com a mudança de lógica preconizada, sendo eles a Instauração do Regime Militar, a Diplomacia da Prosperidade, o Pragmatismo Responsável, o Universalismo, a Redemocratização, a Inserção Internacional Competitiva, a Autonomia pela Integração e a Autonomia pela Diversificação. Os quatro que não apresentaram mudanças consonantes foram o Desenvolvimentismo, a Diplomacia do Interesse Nacional, a Adaptação Criativa e o período Pós-Impeachment. Cabe ressaltar, porém, que nesse último houve uma preocupação consciente, manifestada nas disciplinas incluídas, em manter as bases teóricas da diplomacia brasileira tradicionalmente voltada para o multilateralismo e o respeito às instituições internacionais.

Colocando tais dados em perspectiva numérica, considerando uma resposta adequada em oito dos doze casos verificados, observa-se uma taxa de resposta de aproximadamente 67% para os casos de origem doméstica. Caso se opte por considerar o último caso como uma mudança válida, já que houve alguma preocupação em manter as bases da política externa brasileira como um todo, esse percentual sobe para 75%.

Sobre a magnitude de tais percentuais, observa-se que, de qualquer forma, a taxa de resposta para os elementos oriundos da dimensão interna é consideravelmente maior do que os da dimensão externa, verificando 13% em sua menor diferença, e 21% em sua maior. É possível inferir, dessa forma, que o currículo do IRBr é mais responsivo às mudanças de política externa, portanto mais voltado para as alterações das demandas internas do que é de fato a função de um diplomata, do que as mudanças oriundas da dimensão externa, portanto menos focado em abarcar acontecimentos no sistema internacional de maneira mais adaptativa.

Em outros termos, o currículo praticado é, em geral, mais sensível às mudanças internas do que externas, ainda que seu objetivo final seja treinar profissionais que atuem diretamente com os acontecimentos da dimensão externa e suas influências para a realidade e os interesses nacionais.

Apesar de parecer contra intuitivo, tal constatação reforça a ideia de que, ainda que o propósito de um diplomata seja lidar com a realidade externa e suas influências a nível nacional, o agente da diplomacia continua sendo um representante direto do governo, e, portanto, ainda sujeito às mudanças que eventualmente surgem com o câmbio de lógica de inserção internacional.

As informações encontradas levam o estudo à possível constatação de que o diplomata é visto como um agente que carrega a representação do país, sendo defensor dos interesses de Estado e de governo em primeiro lugar, e somente após tais pontos terem sido atendidos, ele é percebido como um ator responsivo aos acontecimentos a nível internacional. Nesse sentido, as mudanças curriculares constantes capacitam o agente como um instrumento que primariamente leva a perspectiva brasileira para fora, e somente após isso, atua respondendo os movimentos oriundos da dimensão externa.

Essa perspectiva traz contornos visíveis da ótica apresentada pela teoria crítica do currículo. Entende-se, por meio do estudo do currículo ao longo do tempo, que os conhecimentos imputados aos discentes são utilizados como recursos para não somente guarnecer o corpo diplomático com conhecimentos necessários para responder adequadamente aos movimentos externos, mas também carregar uma visão de mundo e interesses por vezes bastante específicos e delimitados. De fato, a verificação de uma resposta maior a mudanças domésticas, aliado ao fato de que boa parte de tais mudanças ocorre em períodos próximos ou coincidentes com mudanças de governo, implica que tais currículos atendem a interesses associados diretamente às lideranças políticas.

Existe, sim, a preocupação com a capacitação objetiva do corpo diplomático. Tal ponto é atendido diversas vezes, sobretudo quando associados às respostas aos acontecimentos internacionais, porém os currículos praticados pelo IRBr são menos sensíveis a tais fatores do que os supracitados. Conclui-se, assim, que estes são mais pautados pela perspectiva crítica do que pela tradicional, em se tratando de direcionamento para elaboração curricular.

A postura pós-crítica, apesar de construir em cima da crítica, pouco fora verificada, pois tão somente expande as fontes de onde emanam o poder questionado por sua antecessora, e também seus alvos. Ainda que possa existir algum contorno de tais pontos, não houve grande presença de seus elementos diferenciais ao longo da análise curricular.

Ao final do presente estudo, elucida-se que, partindo da perspectiva construtivista, escolhida por sua adequação ao tema e utilização em ambas as áreas exploradas, os currículos praticados no IRBr ao longo do tempo se mostraram mais sensíveis a movimentos domésticos, mais influenciados por questões políticas, do que por fatores internacionais, trazendo contornos mais pragmáticos. Essa visão do currículo como uma extensão do âmbito político acaba por corroborar com a teoria crítica do currículo, implicando em seu uso como instrumento de poder.

Esse descompasso em termos de sensibilidade pode indicar a necessidade de se focar um pouco mais nos acontecimentos internacionais na hora de se estabelecer e consolidar o currículo em si. Cabe aos *policymakers* e demais autoridades competentes a elaboração de

currículos que condigam com as demandas do corpo diplomático nacional, valendo-se de uma dose adequada de sensibilidade a elementos políticos e a questões pragmáticas.

Um elemento importante, que deve ser mencionado à guisa de consideração, é o do *ethos* institucional, mobilizado no estudo. Apesar de este ser um fator reconhecido e de peso na instituição, sua dificuldade de estudo e mobilização faz com que este seja um tema menos explorado em pesquisas de tom mais quantitativo, ou ao menos envolvendo, de alguma maneira, dados numéricos e percentuais. Cabe aqui a sugestão para futuros estudos envolvendo a construção de tal percepção do indivíduo diplomata e da realidade institucional à sua volta, mostrando que tal assunto está longe de ter sido esgotado.

Cabe ressaltar, afinal, que apesar dos resultados produzidos, o trabalho não tem a menor pretensão de se apresentar como o final de uma discussão, ou ter gerado considerações conclusivas sobre o tema, mas tão somente servir como uma plataforma, da qual outros trabalhos poderão, futuramente, se valer como ponto de partida, material de auxílio ou referência de conteúdo. Os estudos sobre o currículo de instituições de capacitação de diplomatas não devem se encerrar aqui, e a presente tese poderá estimular a produção de conteúdo adicional sobre as mesmas, e até mesmo contribuir para a elaboração de melhores currículos no futuro.

REFERÊNCIAS

- ABRANCHES, Sérgio. A COP15: apontamentos de campo. *Revista Estudos Avançados*, ed. 24, v. 68, 2010.
- ADLER, Emanuel. O Construtivismo no Estudo das Relações Internacionais. *Revista Lua Nova*, n. 47, pp. 201-252. 1999.
- AHMED, J. The Theoretical Significance of Foreign Policy in International Relations – an analyses. *Journal of critical reviews*, v. 7, n. 02, 1 jan. 2020.
- ALBUQUERQUE, José Augusto. A Política Externa do Governo Fernando Henrique. In.: ALBUQUERQUE, J.; SEITENFUS, R.; CASTRO, S. H. (coords.). *Sessenta anos de política externa brasileira (1930-1990)* / Vol. I, Crescimento, modernização e política externa. Rio De Janeiro: Editora Lumen Juris, 2006.
- ALLEN, John R. The World After the Coronavirus. A Time for Leadership. *Foreign Policy Magazine*. Jan, 2021. Disponível em <https://foreignpolicy.com/2021/01/02/2021-coronavirus-predictions-global-thinkers-after-vaccine/>. Acesso em: 04/10/2022.
- ALMEIDA, Paulo Roberto. A Política Internacional do PT e a Diplomacia do Governo Lula. In.: ALBUQUERQUE, J.; SEITENFUS, R.; CASTRO, S. H. (coords.). *Sessenta anos de política externa brasileira (1930-1990)* / Vol. I, Crescimento, modernização e política externa. Rio De Janeiro: Editora Lumen Juris, 2006.
- ARROYO, Miguel G. Os educandos, seus direitos e o currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio e ARROYO, Miguel. *Indagações sobre currículo*. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2006.
- AZAMBUJA, Marcos. Casa bem-assombrada: O Itamaraty antes da sua ida para Goiás. In: *Revista Piauí*. Edição 54. Março de 2011.
- BADA, S. O. Constructivism Learning Theory: A Paradigm for Teaching and Learning. *Journal of Research & Method in Education*, 5, 66-70, 2015.
- BALBINO, Viviane Rios. Diplomata. Substantivo comum de dois gêneros: Um estudo sobre a presença das mulheres na diplomacia brasileira. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2011.
- BARRETO, Vicente Costa Pithon. Um breve panorama da política externa brasileira nos últimos vinte anos: princípios, alterações e continuidade. *Revista de informação legislativa*, v. 47, n. 187, p. 321-329, jul.-set. 2010.
- BECKER, Fernando. *O que é Construtivismo? Desenvolvimento e Aprendizagem sob o Enfoque da Psicologia II*. UFRGS – PEAD 2009.

BELLI, Margarete; HEEMANN, Christiane; SEHNEM, Paulo Roberto. *Internacionalização do Currículo (IOC) no Ensino Superior: um estudo na disciplina de inglês técnico*. XVI Coloquio Internacional de Gestión Universitaria – CIGU. Arequipa, Peru, nov. 2016.

BENNETT, M. Transformative training: Designing programs for culture learning. In: MOODIAN, M. A. (Org.). *Contemporary leadership and intercultural competence: understanding and utilizing cultural diversity to build successful organization*. USA: Sage, 2008.

BERNAL-MEZA, R. A política exterior do Brasil: 1990-2002. *Revista Brasileira de Política Internacional*, v. 45, n. 1, p. 36–71, jun. 2002.

BERNARDI, B. B. The concept of path dependency: definitions and theoretical controversies. *Perspectivas*, São Paulo, v.41, p.137-167, jan./jun. 2012.

BLAVOUKOS, S.; BOURANTONIS, D. Identifying parameters of foreign policy change: An eclectic approach. *Cooperation and Conflict*, v. 49, n. 4, p. 483–500, 10 jan. 2014.

BÖHRINGER, Christoph. The Kyoto Protocol: a review and perspectives. *Oxford Review of Economic Policy*, vol. 19, no. 3, pp. 451–66, 2003.

BRASIL. *Anuário do Instituto Rio Branco*. 2015: Brasília – DF: 2016, 402 p.

_____. *Anuário do Instituto Rio Branco*, 2019: Brasília – DF: 2020, 194 p.

_____. *Anuário do Instituto Rio Branco*, 1986: Brasília – DF: 1987, 182 p.

_____. *Anuário do Instituto Rio Branco*, 2017: Brasília – DF: 2018, 202 p.

_____. *Anuário do Instituto Rio Branco*, 2020: Brasília – DF: 2021, 189 p.

_____. Portaria nº 919, de 19 de setembro de 2019. Aprova o regulamento do Instituto Rio Branco. Brasília: *DOU – Diário Oficial da União*. Publicado no DOU de 23 de setembro de 2019.

_____. Portaria nº 336, de 30 de maio de 2003. Revoga Portaria de 01 de novembro de 1995, que regulamenta o Programa de Formação e Aperfeiçoamento - Primeira Fase, PROFA-I. Brasília: *DOU – Diário Oficial da União*. Publicado no DOU de 12 de junho de 2003.

_____. Portaria nº 660, de 3 de novembro de 2010. Revoga a Portaria nº 336, de 30 de maio de 2003, que regulamenta o Curso de Formação do Instituto Rio Branco. Brasília: *DOU – Diário Oficial da União*. Publicado no DOU de 05 de novembro de 2010.

_____. Decreto-Lei nº 7.473, de 18 de abril de 1945. Dispõe sobre a criação do Instituto Rio Branco e dá outras providências. Brasília: *Presidência da República. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos*. 1945.

_____. DCNEM. *Conselho Nacional de Educação*. Parecer CNB/CEB nº 5/2011, aprovado em 04/05/2011. Trata da homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino

Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992>. Acesso em: 07/12/2022

CAPOCCIA, Giovanni. Critical Junctures. *The Oxford Handbook of Historical Institutionalism*. Data de publicação Online: mai. 2016.

CASARÕES, Guilherme Stolle Paixão e. *O tempo é o senhor da razão? a política externa do governo Collor, vinte anos depois*. Orientador: Paolo Ricci. Tese (doutorado) - Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo, SP, 2014.

CASTELLO BRANCO, Humberto de Alencar. *Discurso na formatura da turma de diplomatas de 1964 no Instituto Rio Branco*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1964.

CASTRO, Flávio Mendes de Oliveira. *Dois séculos de história da organização do Itamaraty (1808-2008)*. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2009.

CATON, J.; LOPEZ, E. J. The Cognitive Dimension of Institutions. *SSRN Electronic Journal*, 2018.

CHAVES, Ozinei dos Santos; ALENCAR, Mary Sônia Dutra de. *Teorias do Currículo: concepções, verdades e contradições*. II Congresso Nacional de Educação. Campina Grande, PB. Out. 2015.

CHEIBUB, Zairo. Diplomacia e construção institucional: o Itamaraty em uma perspectiva histórica. Dados – *Revista de Ciências Sociais*, v. 28, n. 1, 1985.

_____. A carreira diplomática no Brasil: o processo de burocratização do Itamaraty. *Revista De Administração Pública*, 23(2), 97-128. 1989.

CLIFFORD V. *The elusive concept of the curriculum*. 2013. Disponível em: <<https://www.brookes.ac.uk/services/cc/definitions.html>>. Acesso em: 03/01/2021.

COLLIER, Ruth B.; COLLIER, David. *Shaping the political arena: Critical junctures, the labor movement, and regime dynamics in Latin America*. Princeton, PA: Princeton University Press. 1991.

CORRÊA, Luis Felipe de Seixas. A Política Externa de José Sarney. In.: ALBUQUERQUE, J.; SEITENFUS, R.; CASTRO, S. H. (coords.). *Sessenta anos de política externa brasileira (1930-1990)* / Vol. I, Crescimento, modernização e política externa. Rio De Janeiro: Editora Lumen Juris, 2006.

COX, M. *1989 and why we got it wrong*. Working Paper Series of the Research Network 1989, 1. Berlin, 2008.

_____. Paradigm Shifts and 9/11: International Relations After the Twin Towers, *Security Dialogue* 33 (2). 2002.

D'ABADIE, Damian Sanges. From 11/9 to 9/11: Continuity or Change in International Politics? *Nação e Defesa*, n.º 106 - 2.ª Série, pp. 123-134, 2003.

- DELORS, Jacques. *The Maastricht Treaty*. IBRU Boundary and Security Bulletin, jan. 1994.
- DONATO, Sueli Pereira. *Contribuições da Teoria pós-crítica na Formação Inicial de Professores: entre desafios e possibilidades*. V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPD / Cátedra UNESCO. 2015.
- EBBINGHAUS, Bernhard. *Can Path Dependence Explain Institutional Change? Two Approaches Applied to Welfare State Reform*. Discussion Paper 05/2. Max Planck Institute for the Study of Societies Cologne. Mar. 2005.
- ELLIS, Arthur K. *Exemplars of Curriculum Theory*. Eye on Education Publisher. New York. 2004.
- EYNG, Ana Maria. *Currículo escolar*. 2. ed. rev. e atual. Curitiba: IBPEX, 2010
- _____. *Currículo Escolar*. Curitiba, IBPEX, 2007.
- _____. Currículo e avaliação: duas faces da mesma moeda na garantia do direito à educação de qualidade social, *Revista Diálogo Educacional*, v. 15, n. 44, Champagnat, Curitiba, 2015.
- FARIAS, T. A sul-americanidade da política externa brasileira no governo de Fernando Henrique Cardoso. *Universitas: Relações Internacionais*, v. 9, n. 1, 16 jun. 2011.
- FERNANDES, Natal Lânia Roque. *Currículos e Programas da EPCT / Licenciatura em Educação Profissional Científica e Tecnológica*. Fortaleza: UAB/IFCE, 2014.
- FERREIRA, Túlio Sérgio. A ruína do consenso: a política exterior do Brasil no governo Figueiredo (de 1979 a 1985). *Rev. Bras. Polít. Int.* 49 (2): 119-136. 2006.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre/RS: Artmed, 1985.
- FINNEMORE, Martha. *National Interests in International Society*. Cornell University Press. 1996.
- FISCHER, Tânia; WAIANDT, Claudiani; SILVA, Manuela Ramos da. *Estudos Curriculares e Estudos Organizacionais: Campos Simétricos e Agendas em Intersecção*. XXXI Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro, RJ, set. 2007.
- GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; LOUZANO, Paula Baptista Jorge. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, out./dez. 2014.
- GARCIA, Janaína Pires. Aproximação entre teorias do currículo e cinema. *Revista Educação Pública*. CECIERJ. 2011. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/11/28/aproximaccedilatildeo-entre-teorias-do-curriacuteculo-e-cinema>>. Acesso em: 02/02/2021.

GEDDES, Barbara. *Politician's Dilemma: Building State Capacity in Latin America*. Berkeley: University of California Press, 1994.

GIOVAGNOLI, R. From Habits to Rituals: Rituals as Social Habits. *Open Information Science*, v. 2, n. 1, p. 181–188, 31 dez. 2018.

GOBO, Karla; ZETTERMANN, Analice; CALADO, Fernanda. Regime Ditatorial Militar, Interesse Nacional e Política Externa Brasileira: insulamento e aproximações. *Conjuntura Global*, v. 7, n. 3, 2018.

GOFFMAN, E. *Manicômios, prisões e conventos* 2ª ed. São Paulo: Perspectiva. 1987.

GOMES, Gabriela Camacho; LOPES, Rosana de Sousa Pereira. *Currículo, Teoria crítica e Neoliberalismo: a concepção dos educadores*. XVI Semana da Educação. VI Simpósio de Pesquisa e Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná. 2015.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. In.: MOREIRA, Antônio F. Barbosa; CANDUA, Vera Maria. *Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GUIMARÃES, F. OLIVEIRA, M. A Importância do contencioso do algodão: Brasil versus Estados Unidos para o projeto brasileiro de inserção internacional durante o governo Lula (2003-2010). *Revista de Iniciação Científica em Relações Internacionais*, v. 6, n. 12, p. 1–27, 16 set. 2019.

HAAR, Roberta; PIERCE, Jonathan. Foreign Policy Change from an Advocacy Coalition Framework Perspective. *International Studies Review* 23, 1771–1791. 2021.

HALL, David. *Internationalisation of the Curriculum: Comparison and Evaluation of Definitions*. IOC in Action. 2017. Disponível em: <http://ioc.global/wp-content/uploads/2017/06/definitions_internationalisation.pdf>. Acesso em: 23/02/2021.

HEMERY, John. Innovations in Diplomatic Training. In.: KURBALIJA, J.; HANA, K. (orgs.). *Foreign Ministries: Managing Diplomatic Networks and Optimizing Value*. DiploFoundation. Malta and Geneva, 2007.

HENN, Christian; LE HEN, Jean-Baptiste. The WTO Doha Trade Round - Unlocking the Negotiations and Beyond. *Policy Papers*, v. 2011, n. 95, 16 nov. 2011.

HERMANN, Charles F. When Governments Choose to Redirect Foreign Policy. *International Studies Quarterly* 34 (1): 3–21. 1990.

IANNI, Octávio. *Teorias da Globalização*. 9a ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001.

IKENBERRY, John. *After victory: institutions, strategic restraint, and the rebuilding of order after major wars*. Princeton, N.J ; Oxford: Princeton University Press, 2000.

IMERMAN, Dane. Contested Legitimacy and Institutional Change: Unpacking the Dynamics of Institutional Legitimacy. *International Studies Review* 0, 1–27. 2017.

JACKSON, R. H.; SØRENSEN, G. *Introduction to International Relations: Theories and Approaches*. Oxford ; New York: Oxford University Press, 2007.

JAGUARIBE, Hélio. Introdução Geral. In.: ALBUQUERQUE, J.; SEITENFUS, R.; CASTRO, S. H. (coords.). *Sessenta anos de política externa brasileira (1930-1990) / Vol. I, Crescimento, modernização e política externa*. Rio De Janeiro: Editora Lumen Juris, 2006.

JEPPERSON, Ronald J.; KATZENSTEIN, Peter J.; WENDT, Alexander. Norms, Identity, and Culture in National Security. In KATZENSTEIN, Peter J. (Org.). *The Culture of National Security: Norms and Identity in World Politics*. Nova York: Columbia University Press, 33-76. 1996.

JÖNSSON, Christer. Diplomatic Representation: States and Beyond. In.: STANZEL, Volker (ed.). *New Realities in Foreign Affairs: Diplomacy in the 21st Century*. German Institute for International and Security Affairs, SWP Berlin. 2018.

KELLY, A. V. *O currículo. Teoria e Prática*. São Paulo: Harbra. 1981.

KILLE, Kent. *The UN Secretary-General and Moral Authority*. Washington: Georgetown University Press. 2007.

KINNEY, Stephanie Smith. *Center for Information Strategy and Policy (CISP)*, July 2001. Disponível em: www.cisp.org/imp/july2001/07_01kinney.htm. Acesso em: 21/08/2021.

KRASNER, Stephen D. *Power, the State and Sovereignty*. Essays on International Relations, Routledge, USA, 2009.

LAFER, Celso. *Relações internacionais, política externa e diplomacia brasileira: pensamento e ação*. Vol. 1. Brasília: FUNAG, 2018.

_____. *Relações internacionais, política externa e diplomacia brasileira: pensamento e ação*. Vol. 2. Brasília: FUNAG, 2018.

LAMPREIA, Luis Felipe. *Aula Inaugural no IRBr*. Brasília, MRE, 1997.

LANE, Philip. *Financial Globalisation and the Crisis*. BIS Working Papers nº 397, Bank for International Settlements, Monetary and Economic Department, 2012.

LEASK, Betty. Using formal and informal curricula to improve interaction between home and international students. *Journal of Studies in International Education*, v.13, n.2, 2009.

_____. A internacionalização do currículo e a aprendizagem de todos os estudantes. *Revista Ensino Superior*. UNICAMP, 2015. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/a-internacionalizacao-do-curriculo-e-a-aprendizagem-de-todos-os-estudantes#:~:text=Defini%C3%A7%C3%A3o%20da%20internacionaliza%C3%A7%C3%A3o%20do%20curr%C3%ADculo&text=Esta%20defini%C3%A7%C3%A3o%20ênfatiza%20o%20envolvimento,de%20aprendizado%20interculturais%20e%20internacionais>. Acesso em: 29/11/2020.

LIBÂNEO, José Carlos. ALVES, Nilda. *Temas de pedagogia – diálogo entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Maria Regina; HIRST, Mônica. Brasil Como País Intermediário e Poder Regional. In.: HURRELL, A.; LIMA, M. R.; HIRST, M.; MACFARLANE, N.; NARLIKAR, A.; FOOT, R. *Os Brics e a ordem global*. Rio De Janeiro: Fgv, 2009.

LIMA, Manolita Correia; MARANHÃO, Carolina Machado Saraiva de Albuquerque. Políticas curriculares da internacionalização do ensino superior: multiculturalismo ou semiformação? *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 575-598, jul./set. 2011.

LUIZ, Juliana Ramos. *A política externa do regime militar: entre o ranço ideológico e a atuação pragmática*. In: 3º ENCONTRO NACIONAL ABRI, São Paulo. Associação Brasileira de Relações Internacionais, Instituto de Relações Internacionais - USP, 2011.

LYNCH, M.; RYAN, C. R. The Arab Uprisings and International Relations Theory. *PS: Political Science & Politics*, v. 50, n. 03, p. 643–646, 12 jun. 2017.

MANTZAVINOS, C.; NORTH, D. C.; SHARIQ, S. Learning, Institutions, and Economic Performance. *Perspectives on Politics* 2 (1): 75-84. 2004.

MARSILI, Marco. The Fall of the Berlin Wall, the Collapse of the USSR and the End of Cold War A Chain of Surprises 'Too Big' to Be Predicted. *Political Reflection Magazine*, vol. 7, n. 1, jan-mar 2021.

MATOS, Maria Amélia. O Behaviorismo Metodológico e suas Relações com o Mentalismo e o Behaviorismo Radical. In.: RANGÉ, Bernard (org) *Psicoterapia comportamental e cognitiva: pesquisa, prática, aplicações e problemas*. Campinas, Editorial Psy, 1995.

MATOS, Milena de Oliveira. *O Currículo e o seu papel no ensino manuscrito: compreensão de docentes de Ciências da Natureza do Ensino Fundamental II de Escolas Estaduais em Goiânia*. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Goiás. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. Goiânia, 2018.

MATTES, Michaela; LEEDS, Brett; CARROLL, Royce. Leadership Turnover and Foreign Policy Change: Societal Interests, Domestic Institutions, and Voting in the United Nations. *International Studies Quarterly* 59, 280–290, 2015.

MEHRA, Uday Rai. Why Did the Soviet Union Invade Afghanistan in 1979? The London School of Economics and Political Science. *E-International Relations*. 2014.

METEA, I.-G. National Interest, Terminology and Directions of Approach. *International conference Knowledge-Based Organization*, v. 26, n. 1, p. 75–79, 1 jun. 2020.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. *A política externa da revolução brasileira*. Brasília: Seção de Publicações. 1966.

MIYAMOTO, Shiguenoli. Política Externa Brasileira: 1964-1985. *Carta Internacional*. Vol. 8, n. 2, jul.-dez., 2013.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Estudos de Currículo: avanços e desafios no processo de internacionalização. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n.137, p.367-381, maio/ago. 2009.

_____. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: MOREIRA, Antonio F. M. (Org). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 2001.

_____. MACEDO, E. F. Faz sentido ainda o conceito de transferência educacional? In: MOREIRA, A. F. B. (org.) *Currículo: políticas e práticas*. 9. ed. Campinas: Papirus, 2006.

_____. Sociologia do Currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. *Em Aberto*. Brasília, ano 9. n. 46. abr jun. 1990.

MORGADO, José Carlos. *Currículo e profissionalidade docente*. Portugal: Porto Editora, 2005.

_____. Políticas de currículo que atendam à diversidade: desafios para a escola e para os professores. In: PEREIRA, M. Z. C.; PORTO, R. C. C.; BARBOSA, S. W. X.; DANTAS, V. X.; ALMEIDA, W. G. *Diferença nas políticas de currículo*. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2010.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização do currículo: produção em organismos multilaterais. *Roteiro*, v. 43, n. 1, jan./abr. 2018.

MOURA, Cristina Patriota de. *O Instituto Rio Branco e a diplomacia brasileira: um estudo de carreira e socialização*. Rio de Janeiro: Editora FGV. 2007.

MOURÃO, Rafael Pacheco. Desenvolvimento, industrialização e ordenamento político: uma discussão sobre os Estados em Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek – dois Estados, uma “Ordem”. *Revista História em Curso*. Minas Gerais, V. 2, n. 2, 2012.

NEUMANN, Iver. To Be a Diplomat. *International Studies Perspectives* 6, 72–93. 2005.

NIEMANN, Flávia; BRANDOLI, Fernanda Maria. *Jean Piaget: um aporte teórico para o construtivismo e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa e da Matemática*. 9a ANPED SUL, maio 2012.

NILSSON, B. Internationalising the curriculum. In: CROWTHER, P. et al. *Internationalisation at Home: A Position Paper*. Amsterdam: EAIE, 2000.

NOVAES, W. Eco-92: avanços e interrogações. *Estudos Avançados*, v. 6, n. 15, p. 79–93, ago. 1992.

NUECHTERLEIN, Donald. National interests and foreign policy: A conceptual framework for analysis and decision-making. *Brit. J. International Studies* 2, 1976.

OECD. *Internationalizing the curriculum in higher education*. Paris: Author. 1996.

OKAZAKI, O. H. A.; OBREGON, M. F. Q. A carreira diplomática e as dificuldades no âmbito familiar. *Revista de Derecho y Cambio Social*, v. 51, p. 1-16, 2018.

OLIVEIRA, Cesar Augusto Tavares. A política externa do governo Temer: características e oportunidades de uma política pública negligenciada. *Fronteira*. Belo Horizonte, v. 17, n. 34, p. 296 - 309, 2º sem. 2018.

PACHECO, Eduardo Felipe Hennerich. *Aspectos Históricos das Teorias do Currículo*. Anais. VI Seminário Internacional Sobre Profissionalização Docente – SIPD / Cátedra UNESCO. 2017.

PECEQUILO, Cristina Soreanu; CARMO, Corival Alves do. A Política Externa Brasileira nos Governos Lula e Dilma (2003/2014): a América do Sul. *Perspectivas*, São Paulo, v. 50, p. 13-45, jul./dez. 2017.

PEREIRA, Clarice Simão. *A Contribuição de Michael Young para o Currículo*. Anais. VI Seminário Internacional Sobre Profissionalização Docente – SIPD / Cátedra UNESCO. 2017.

PIAGET, Jean. *Epistemologia genética*. Tradução de Álvaro Cabral. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *O nascimento da inteligência na criança*. 2 ed. São Paulo: Zahar. 1970.

PIERSON, P. *Politics in time: history, institutions, and social analysis*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2004.

PINAR, William F. *What is Curriculum Theory?* Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. New Jersey, 2004.

PINHEIRO, Geslani Cristina Grzyb. Teoria curricular crítica e pós-crítica: uma perspectiva para a formação inicial de professores para a educação básica. *ANALECTA* Guarapuava, Paraná v.10 n. 2 p. 11-25 jul./dez. 2009.

PINTO, Fernanda de Campos; FONSECA, Luís Eduardo Gauterio. O Currículo Oculto e sua Importância na Formação Cognitiva e Social do Aluno. *Projeção e Docência*, v. 8, número 1, 2017.

RAWNSLEY, Gary D. Radio Diplomacy and Propaganda: The BBC and VOA in International Politics, 1956–64. *Studies in Diplomacy*. New York: St. Martin's Press. 1996.

REBELLO, Maurício Michel. Ideologias partidárias no governo Lula: A percepção do eleitor. *Civitas*, v. 12, n. 2, 18 nov. 2012.

REUS-SMIT, Christian. International Crises of Legitimacy. *International Politics* 44 (2): 157–74. 2007.

RIBEIRO, Márden de Pádua. Teorias críticas e pós-críticas: pelo encontro em detrimento do radicalismo. *Movimento – Revista de Educação*. Ano 3, n. 5. UFF, Rio de Janeiro, RJ, 2016.

RICUPERO, Rubens. O Brasil, a América Latina e os EUA desde 1930: 60 anos de uma relação triangular. In.: ALBUQUERQUE, J.; SEITENFUS, R.; CASTRO, S. H. (coords.). *Sessenta anos de política externa brasileira (1930-1990) / Vol. I, Crescimento, modernização e política externa*. Rio De Janeiro: Editora Lumen Juris, 2006.

RIO BRANCO. *Breve História do Instituto Rio Branco*. Disponível em: <<http://www.institutorio Branco.itamaraty.gov.br/historia>>. Acesso em: 19/05/2019.

_____. *Curso de Formação de Diplomatas*. Disponível em: <<http://www.institutorio Branco.itamaraty.gov.br/curso-de-formacao>>. Acesso em: 19/05/2019.

SACRISTÁN, J. G. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SARAIVA, Miriam Gomes. Continuidade e mudança na política externa brasileira. As especificidades do comportamento externo brasileiro de 2003 a 2010. *Relações Internacionais* (Lisboa), v. 37, 2013.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*. v.37, n. 130. São Paulo, jan/abr.2007.

SCHREYÖGG, G.; SYDOW, J. Organizational Path Dependence: A Process View. *Organization Studies*, v. 32, n. 3, p. 321–335, mar. 2011.

SCHICKLER, Eric. *Disjointed Pluralism*. Princeton, NJ: Princeton University Press. 2001.

SCOTT, David; HARGREAVES, Eleanore (Ed.). *Handbook on learning*. London: Sage, 2014.

SEARLE, J. R. Social Ontology: Some Basic Principles. *Anthropological Theory* 6 (1): 12-29. 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. 12. ed. Campinas: Papirus, 2007.

SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa; SANTOS, Raquel Amorim dos. O Currículo Pós-Crítico: uma experiência na escola de ensino fundamental em Vitória/ES. *Nova Revista Amazônica* – v. 8, n. 2, set. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SLATER, D.; SIMMONS, E. Informative regress: Critical antecedents in comparative politics. *Comparative Political Studies*, 43(7), 886-917. 2010.

SOIFER, H. D. The Causal Logic of Critical Junctures. *Comparative Political Studies*, v. 45, n. 12, p. 1572–1597, 29 out. 2012.

SOUZA, Hannah Guedes de. O Ethos do Itamaraty: análise sobre a instituição e a socialização dos diplomatas. Estudos Sociopolíticos e Internacionais da América do Sul. *Espiraes*, v. 2, n. 3, Dezembro de 2018.

STARR, J. M. *The Lessons of the Vietnam War*. Center for Social Studies Educ, 1991.

STEIN, Rolando. Diplomatic Training around the World. In.: KURBALIJA, J.; HANA, K. (orgs.). *Foreign Ministries: Managing Diplomatic Networks and Optimizing Value*. DiploFoundation. Malta and Geneva, 2007.

TABER, K. S. Constructivism in Education: Interpretations and Criticisms from Science Education. In Information Resources Management Association (Ed.), *Early Childhood Development: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications*. Hershey, Pennsylvania: IGI Global. 2019.

_____. *Progressing Science Education: Constructing the scientific research programme into the contingent nature of learning science*. Dordrecht: Springer. 2009.

TELHAMI, Shibley. *The Camp David Accords: A Case of International Bargaining*. University of Maryland. Case Studies. Set. 2001.

THELEN, Kathleen; CONRAN, James. Institutional Change. In: FIORETOS, O.; FALLETI, T.; SHEINGATE, A. (eds.). *The Oxford Handbook of Historical Institutionalism*. Oxford: Oxford University Press. 2016.

THEYS, Sarina. *Introducing Constructivism in International Relations Theory*. 2018. Disponível em: <https://www.e-ir.info/2018/02/23/introducing-constructivism-in-international-relations-theory/>. Acesso em: 08/09/2022.

THIESEN, Juares da Silva. Internacionalização dos Currículos na Educação Básica: concepções e contextos. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.15, n.4, p. 991 – 1017 out./dez.2017.

UNESCO. *Educação para a cidadania global (ECG): A abordagem da UNESCO*, 2015. Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasil/ia/pdf/brz_ed_global_citizenchip_brochure_pt_2015.pdf. Acesso em: 21/12/2020.

VARELA, Bartolomeu. *O Currículo e o Desenvolvimento Curricular: Concepções, Práxis e Tendências*. Universidade de Cabo Verde, Uni-CV, Coleção Aula Magna, ,v.1, 2013.

VIGEVANI, T.; OLIVEIRA, M. F. DE; CINTRA, R. Política externa no período FHC: a busca de autonomia pela integração. *Tempo Social*, v. 15, n. 2, p. 31–61, nov. 2003.

_____.; CEPALUNI, G. A política externa de Lula da Silva: a estratégia da autonomia pela diversificação. *Contexto Internacional*, v. 29, n. 2, p. 273–335, dez. 2007.

VILALVA, Mario. O Barão do Rio Branco: seu tempo, sua obra, seu legado. *Revista Brasileira de Política Internacional*. Brasília, n. 38, 1995.

VIZENTINI, Paulo Fagundes. *A Política Externa do Regime Militar Brasileiro*. 1.ed. Porto Alegre: ED. UFRGS, 2002.

_____. A Política Externa do Governo JK (1956-61). In.: ALBUQUERQUE, J.; SEITENFUS, R.; CASTRO, S. H. (coords.). *Sessenta anos de política externa brasileira (1930-1990)* / Vol. I, Crescimento, modernização e política externa. Rio De Janeiro: Editora Lumen Juris, 2006.

WENDT, Alexander. *Anarchy Is What States Make of It: The Social Construction of Power Politics*. International Organization, vol. 46, no. 2, 1992.

_____. Constructing International Politics. *International Security*, vol. 20, no. 1, 1995.

_____. *Social Theory of International Politics*. Cambridge University Press, 1999.

YOUNG, Michael. Teoria do Currículo: o que é e por que é importante. *Cadernos de Pesquisa* v.44 n.151 p.190-202 jan./mar. 2014.

_____. Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.

ZANON, Sebastião Reis Teixeira; PEDROSA, Andressa Teixeira. Interdisciplinaridade e Educação. *Cadernos do cnlf fonética, fonologia, ortografia*, vol. Xviii, nº 07. 2014.