

# O ensino e a pesquisa em relações internacionais no Brasil – sentidos e desafios da decolonialidade

Mojana Vargas\*  
Aline Contti Castro\*\*

## RESUMO

O objetivo do artigo é analisar em que medida a perspectiva decolonial está refletida no ensino e na pesquisa da área de Relações Internacionais (RI) no Brasil. A primeira parte é conceitual e discute os sentidos de Decolonialidade e suas interfaces com a área de RI. Em seguida, é apresentada a análise empírica, que utilizou-se de documentos, dados e estudos relativos à graduação e à pós-graduação brasileiras nessa área.

Destacaram-se avanço iniciais com a inclusão dos debates sobre as Relações Étnico-Raciais nos cursos de graduação, a constituição de grupos de pesquisa e a existência de algumas (poucas) teses de Doutorado sobre o tema. Contudo, foram encontrados diversos desafios significativos para que a Decolonialidade se afirme como um eixo relevante nos estudos brasileiros de RI, entre eles a pequena inserção desses conteúdos nos currículos da graduação,

---

\* Estudante de Doctorado en Estudios Africanos en Instituto Universitario de Lisboa (ISCTE-IUL). Maestría en Relaciones Internacionales por PPGRI Unesp-Unicamp-PUC / SP. Assistente de Investigação do Centro de Estudos Internacionais do Instituto Universitário de Lisboa (CEI-IUL) e Docente do Departamento de Relações Internacionais da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – Brasil. Centro de Ciências Sociais Aplicada CCSA, *Cidade Universitária. João Pessoa, Paraíba, (Brasil)*; [mvargas@ccsa.ufpb.br.com]. [<https://orcid.org/0000-0001-5353-1938>].

\*\* Doctora en Relaciones Internacionales por la Universidad de Brasilia (IREL-UnB) en colaboración con el Instituto de Ciencias Sociales y Políticas de la Universidad de Lisboa (ISCSP-UL). Docente do Departamento de Relações Internacionais e do Programa de Pós-graduação em Gestão Pública e Cooperação Internacional (PGPCI) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – Brasil. Centro de Ciências Sociais Aplicada CCSA, *Cidade Universitária. João Pessoa, Paraíba, (Brasil)*. [alinec.ufpb@gmail.com]; [<https://orcid.org/0000-0002-3595-2445>]

Recibido: 31 de enero de 2020 / Modificado: 23 de marzo de 2020 / Aceptado: 24 de marzo de 2020

Para citar este artículo:

Vargas, M. y Contti Castro, A. (2020). O ensino e a pesquisa em relações internacionais no Brasil – sentidos e desafios da decolonialidade, *OASIS*, 32, pp. 125-150.

DOI: <https://doi.org/10.18601/16577558.n32.09>

a centralidade das teorias estadocêntricas e o racismo e a resistência institucional.

**Palavras-chave:** Ensino, Pesquisa, Decolonialidade, Relações Internacionais, Brasil

## La enseñanza y la investigación en relaciones internacionales en Brasil - sentidos y desafíos de la decolonialidad

### RESUMEN

El objetivo del artículo es analizar en qué medida la perspectiva descolonial se refleja en la enseñanza y la investigación en el área de relaciones internacionales (RI) en Brasil. La primera parte es conceptual y discute los significados de la decolonialidad y sus interfaces con el área de RI. Después, se presenta el análisis empírico, que utilizó documentos, datos y estudios relacionados con los cursos de grado y posgrado brasileños en esta área. Se destacaron avances iniciales con la inclusión de los debates sobre las relaciones étnico-raciales en los cursos de grado, la constitución de grupos de investigación y la existencia de algunas (pocas) tesis de posdoctorado sobre el tema. Sin embargo, se encontraron varios desafíos importantes para que la decolonialidad se afirme como un eje relevante en los estudios brasileños de RI, entre ellos la pequeña inserción de estos contenidos en los planes de estudio de grado, la centralidad de las teorías centradas en el Estado y el racismo y la resistencia institucional.

**Palabras clave:** enseñanza, investigación, decolonialidad, relaciones internacionales, Brasil

## Teaching and research in Brazilian international relations – Meanings and challenges of decoloniality

### ABSTRACT

The objective of the paper is to analyze the extent to which the decolonial perspective is reflected in the teaching and the research in the area of International Relations (IR) in Brazil. The first part is conceptual and discusses the meanings of Decoloniality and its interfaces with the area of IR. Then, the empirical analysis is presented. Documents, data and studies were used to analyze Brazilian undergraduate and graduate courses in this area. We found some initial advances with the inclusion of debates on Ethnic-Racial Relations in undergraduate courses, the constitution of research groups and the existence of some (few) doctoral theses on the subject. However, several significant challenges were found for Decoloniality to assert itself as a relevant axis in Brazilian IR studies. Among them, the small insertion of these contents on the (undergraduate) curriculum, the centrality of the state-centered theories, racism and institutional resistance.

**Keywords:** Teaching, Research, Decoloniality, International Relations, Brazil

## INTRODUÇÃO

(...) a luta descolonizadora dos acadêmicos deve começar na academia colonizada (Carvalho, 2019, p. 81).

Diversos cientistas sociais latino-americanos, ao longo da história, buscaram impulsionar a criação de leituras teóricas próprias à realidade da região. Ainda assim, diversas dessas abordagens foram influenciadas por construções teóricas europeias, como o liberalismo e o marxismo. O anseio intelectual de autonomia epistêmica voltou a se fortalecer no contexto dos estudos pós-coloniais, na busca de uma releitura crítica da modernidade. Contudo, em ruptura com os caminhos considerados ainda eurocêntricos do pós-colonialismo latino-americano, foi criado, nos anos 2000, o Grupo de Pesquisa Modernidade/Colonialidade (M/C) – apresentando, como um de seus conceitos centrais, a decolonialidade (ou giro/projeto/perspectiva decolonial) (Ballestrin, 2013). Este representa um movimento de “resistência política e epistêmica” frente às lógicas da modernidade/colonialidade (Bernardino-Costa; Grosfoguel; Maldonado-Torres, 2019).

No século XIX, a singularidade do Brasil imperial em meio às repúblicas sul-americanas marcou a distância política e epistêmica nacional em relação aos países hispano-americanos. Na virada do século, o Brasil se aproximou da constituição de um genuíno pensamento latino-americanista por meio da participação

de alguns intelectuais na chamada Geração de 900<sup>1</sup>.

As Universidades brasileiras, criadas a partir da década de 1930, apresentaram como traço histórico uma forte tendência de reprodução de cânones europeus e posteriormente norte-americanos – fato tradicionalmente considerado um sinal de avanço científico. Nesse contexto, a inclusão de perspectivas decoloniais de ensino e pesquisa ainda é um grande desafio.

Na área de Relações Internacionais (RI), o primeiro curso brasileiro foi fundado em 1974, na Universidade de Brasília (UnB), com grande influência das escolas europeia e norte-americana e da escola diplomática nacional, o Instituto Rio Branco (fundado em 1945). Durante o período da ditadura (1964-1985), para além da interferência direta no Campus da Universidade, também se destacou a influência do pensamento estatal - militar e diplomático - na constituição do pensamento internacionalista brasileiro. Em termos ilustrativos, dos doze docentes fundadores do curso de RI da UnB, em 1977, cinco eram diplomatas e dois servidores públicos (Julião, 2012). A participação de novos atores na construção da política externa e do conhecimento sobre a política internacional no Brasil passou a ganhar força a partir da redemocratização, com maior impulso a partir do fim dos anos de 1990. No início do século XXI, o número de cursos de graduação em RI no Brasil saltou de 11 (em 1999) para 105 (em 2018).<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Ver Barrios (2007).

<sup>2</sup> Ver Miyamoto (1999) e Inep (2019).

Desde então, apesar da ausência de pensadores brasileiros no Grupo Modernidade/Colonialidade e para além da continuidade de fortes influências científicas euro/norte-americanas, se fortaleceu o movimento de busca de construções teóricas próprias, assim como de aproximação com os estudos latino-americanos – no contexto internacional de reafirmação das identidades locais frente aos desafios colocados pela globalização.

Assim, a partir de um movimento mais amplo de fortalecimento de perspectivas teóricas do sul global, o debate sobre a Decolonialidade tem influenciado as Ciências Sociais no Brasil. Na área de RI, tal perspectiva tem aparecido no âmbito do debate sobre as epistemologias do sul, sobre gênero (em especial o feminismo decolonial) e raça (perspectiva africana, afro-brasileira e indígena), emergindo também, recentemente, questionamentos críticos aos parâmetros internacionais de desenvolvimento.

O presente artigo tem como objetivo analisar em que medida a perspectiva decolonial está atualmente refletida no ensino e na pesquisa da área de Relações Internacionais no Brasil – enfatizando, assim, o eixo epistêmico. Os objetivos específicos são: analisar os sentidos diversos de decolonialidade e suas interfaces com os estudos da área de RI; analisar como se deu o impulso decolonial recente nos cursos de graduação em RI no Brasil, com as mudanças no eixo político-institucional promovidas pela introdução do sistema de cotas étnico-raciais, e no nível epistêmico - com a introdução obrigatória do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena; e, finalmente, avaliar em que medida os conteúdos

e perspectivas decoloniais estão refletidos na Pós-graduação e na pesquisa em RI no Brasil. O texto está assim dividido em três seções: i) Sentidos de Decolonialidade e suas interfaces com a área de Relações Internacionais; ii) A Educação das Relações Étnico-Raciais nos cursos de Graduação em Relações Internacionais; e iii) A Pós-graduação e a Pesquisa – aspectos decoloniais.

Tal pesquisa tem como justificativa central a importância da decolonialidade do saber como instrumento de construção da identidade e de compreensão da realidade latino-americana, assim como de base para a constituição de teorias e visões próprias de desenvolvimento. Essa perspectiva de fortalecimento dos saberes do sul global, em se estabelecendo como peça importante da formação universitária, poderá gerar resultados e mudanças estruturais, institucionais e sociais de forma pacífica, por meio do estabelecimento de novas perspectivas epistêmicas, identitárias e políticas.

A presente pesquisa utiliza-se do método qualitativo - procurando analisar a relação entre a decolonialidade e o ensino/pesquisa em RI no Brasil - e apresenta caráter exploratório. Parte-se da constatação de que este panorama é ainda desconhecido e não foram encontradas pesquisas sobre esse tema no Brasil. Com isso, este artigo visa contribuir para a sistematização inicial desse cenário.

A pesquisa foi realizada a partir do levantamento de informações públicas disponibilizadas pelos diversos órgãos oficiais ligados ao sistema educacional de nível superior no Brasil (Ministério da Educação, Capes e CNPq), informações disponibilizadas individualmente pelos diferentes cursos de graduação em Rela-

ções Internacionais ofertados pelas instituições públicas federais e dados da produção dos Programas de Mestrado e Doutorado e dos Grupos de Pesquisa cadastrados no Diretório do CNPq.

Partindo desse levantamento, os cursos de graduação foram analisados à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos cursos de Graduação em Relações Internacionais e de sua adequação às Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCN-ERER). Os documentos de área da Capes foram analisados para verificar os dados gerais da evolução dos Programas de Pós-graduação (PPGs) em Ciência Política e Relações Internacionais<sup>3</sup>. Em seguida, no sentido de verificar a existência ou não de debates sobre a decolonialidade nos Programas de Doutorado em RI, foram analisadas as teses defendidas nesses programas. Nesse mesmo sentido, procurou-se aprofundar o cenário da pesquisa por meio do levantamento sobre os Grupos de Pesquisa cadastrados no Diretório do CNPq e de suas respectivas linhas de pesquisa – identificando sua relação com os temas decoloniais. Para além desses levantamentos e análises baseados em fontes primárias, foram também referenciadas obras centrais sobre os temas abordados.

## **I. SENTIDOS DE DECOLONIALIDADE E SUAS INTERFACES COM A ÁREA DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS**

A decolonialidade, portanto, tem a ver com a emergência do condenado como pensador, criador e ativista e com a formação de comunidades que se

juntem à luta pela descolonização como um projeto inacabado (Maldonado-Torres, 2019, p. 46).

Nesta seção é analisado o conceito de decolonialidade e os diversos sentidos de sua aplicação, avaliando em especial suas interfaces com os estudos da área de RI. Nesse sentido, primeiramente, é apresentada uma síntese do pensamento do Grupo Modernidade/Colonialidade por meio de dois eixos centrais: o sistema-mundo e a decolonialidade. Em seguida, este último conceito é analisado sob uma perspectiva de raça – afrodiáspórica e indígena; gênero – por meio do feminismo decolonial; e sob a perspectiva crítica do pós-desenvolvimento.

A perspectiva do pós-colonialismo pode ser considerada precursora do giro decolonial, tendo em vista sua proposta de construir uma releitura da modernidade por meio de uma (nova) epistemologia crítica. De acordo com Ballestrin (2013), que analisa essa genealogia, na década de 1970, surgiu o Grupo Sul-Asiático de Estudos Subalternos, com forte influência de intelectuais indianos, como Ranajit Guha e Gayatri Spivak, e grande aproximação com os estudos culturais. A partir dessa influência, foi constituído o Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos em 1992, no contexto do Pós-Guerra Fria, impulsionando uma revisão epistêmica própria da região. Ainda assim, para além dos autores não-ocidentais, este grupo manteve fortes referências eurocêtricas, como Foucault e Gramsci, o

<sup>3</sup> Na organização do sistema brasileiro de pós-graduação, Ciência Política e Relações Internacionais estão agrupadas em uma mesma área no âmbito da CAPES.

que levou a tensões internas e à desagregação do grupo em 1998.

Apartando-se pois das perspectivas pós-coloniais, no mesmo ano de 1998, constituiu-se o Grupo de Pesquisa sobre a Modernidade/Colonialidade (M/C), cuja obra inicial, nos anos 2000, foi a coletânea “La Colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales”, com artigos destacados de Aníbal Quijano,

Edgardo Lander, Enrique Dussel, Arturo Escobar, Edgardo Lander entre outros. Em relação ao perfil dos integrantes desse coletivo, chama atenção o fato de que vários lecionam em Universidades estadunidenses e há poucas mulheres. Pelo menos dois nomes são bem conhecidos dos internacionalistas brasileiros, Immanuel Wallerstein e Boaventura de Souza Santos (Tabela 1).

**Tabela 1**  
**Perfil dos integrantes do Grupo Modernidade/Colonialidade**

Integrante	Área	Nacionalidade	Universidade
Aníbal Quijano	Sociologia	peruana	Universidad Nacional de San Marcos, Peru
Enrique Dussel	Filosofia	argentina	Universidad Nacional Autónoma de México
Walter Mignolo	Semiótica	argentina	Duke University, EUA
Immanuel Wallerstein	Sociologia	estadunidense	Yale University, EUA
Santiago Castro-Gómez	Filosofia	colombiana	Pontificia Universidad Javeriana, Colômbia
Nelson Maldonado-Torres	Filosofia	portorriquenha	University of California, Berkeley, EUA
Ramón Grosfoguel	Sociologia	portorriquenha	University of California, Berkeley, EUA
Edgardo Lander	Sociologia	venezuelana	Universidad Central de Venezuela
Arthuro Escobar	Antropologia	colombiana	University of North Carolina, EUA
Fernando Coronil	Antropologia	venezuelana	University of New York, EUA
Catherine Walsh	Linguística	estadunidense	Universidad Andina Simón Bolívar, Equador
Boaventura de S. Santos	Direito	portuguesa	Universidade de Coimbra, Portugal
Zulma Palermo	Semiótica	argentina	Universidad Nacional de Salta, Argentina

Fonte: Ballestrin (2013).

A produção do grupo pode, ademais, ser identificada no contexto de produção das epistemologias do Sul, em que autores e autoras, dos centros e periferias, questionam o *mainstream* acadêmico, em especial o positivismo científico e a (pretensão) universalista eurocêntrica.

Escobar (2003) define a abordagem do grupo como transdisciplinar, envolvendo estudos das áreas de sociologia, antropologia, filosofia, teoria literária, além da economia política e da história e de aproximações posteriores com a teoria feminista e a ecologia política; e segue elencando influências diversas, entre elas a teologia da libertação, a teoria da dependência, o pós-colonialismo, os grupos de estudos subalternos, as teorias críticas europeias, e também debates latino-americanos das ciências sociais, mencionando nesse âmbito o antropólogo brasileiro Darcy Ribeiro<sup>4</sup>. Nesse sentido, o coletivo se diz herdeiro das contribuições críticas latino-americanas, mas também se diferencia dessas tradições, afirmando-se como um paradigma outro.

Tais fontes apontam para uma larga base epistemológica e parecem dificultar a construção de um *corpus* teórico bem definido. Na busca de uma síntese, contudo, Escobar (2003, p. 53) resume que: “muitos de seus membros operaram em uma perspectiva modificada de sistema-mundo” (...) e que “sua principal força

orientadora é uma reflexão continuada sobre a realidade cultural e política latino-americana, incluindo o conhecimento subalternizado dos grupos explorados e oprimidos.”

A partir dessas premissas, em termos conceituais, podemos destacar dois eixos centrais da análise do grupo – em sua interface com os estudos de RI: o sistema-mundo e a decolonialidade. Em relação ao primeiro, Immanuel Wallerstein é, sem dúvida, uma das referências centrais. Seu foco é a análise do sistema-mundo capitalista, a manutenção das relações de colonialidade do poder econômico e político, das relações centro-periferia, dos processos sociais de opressão e de acumulação da riqueza, assim como da instabilidade e crise sistêmica (Wallerstein, 2005).

Grosfoguel (2019) conceitua esse sistema mundo como “europeu/norte-americano/moderno/capitalista/colonial/patriarcal”, destaca a origem “afrotinitária” dessa escola de pensamento e a centralidade da questão racial nessa perspectiva – utilizando, em ambos os casos, a obra de Wallerstein para reforçar seu argumento. Grosfoguel (2019), fazendo uma citação direta de Wallerstein (2000)<sup>5</sup>, indica que “Oliver C. Cox expôs nas décadas de 1950 e 1960 virtualmente todas as ideias básicas da análise do sistema-mundo. Ele é o pai-fundador das teorias do sistema-mundo”. Ele nasceu em Trinidad e migrou para os EUA, onde investigou a

<sup>4</sup> Antropólogo brasileiro (1922-1997), foi Reitor da Universidade de Brasília. Uma de suas obras mais conhecidas é “O Povo Brasileiro”. Contemporaneamente, sua obra tem sido lida criticamente, e Darcy Ribeiro tem sido considerado um representante do mito da “democracia racial” no Brasil.

<sup>5</sup> Wallerstein, I. (2000). Oliver C. Cox as world-system analyst. *Research in Race and Ethnic Relations*, n. 11, p. 173-183.

questão do racismo. Além de precursor dessa teoria, Grosfoguel (2019) também atribui a Oliver C. Cox (e não a Quijano) a tese de que o racismo é um instrumento organizador das relações de dominação da modernidade europeia (desde 1492).

O segundo eixo central de análise do Grupo M/C refere-se à decolonialidade. Literalmente, este conceito surgiu com a sugestão de Catherine Walsh de retirada do s da palavra *descolonização* – tendo em vista que esse termo remetia mais à ideia histórica dos movimentos de independência do período da Guerra Fria (Ballestrin, 2013). Nesse sentido, Grosfoguel (2019, p. 64-65) argumenta que os movimentos de liberação nacionais do século xx podem ter se constituído como anticoloniais, anti-imperialistas e até alguns anticapitalistas, mas não como decoloniais; e acrescenta que caracterizar o “Estado-nação como forma privilegiada de autoridade política” seria uma forma de reprodução da perspectiva europeia de modernidade; destacando-se portanto a importância de construção de um “projeto antissistêmico que transcenda os valores e promessas da modernidade como um projeto civilizatório e da construção de um horizonte civilizatório distinto, com novos valores e novas relações que comunalizem o poder”.

Diversos autores do coletivo referem-se à tríade inter-relacionada da colonialidade do poder, do saber e do ser. Maldonado-Torres (2019) detalhou o amplo conceito de decolo-

nialidade e sobre ele construiu algumas teses. Segundo este autor, o conceito de decolonialidade cumpre uma relevante função por conta da continuidade dos legados do colonialismo e da luta contra seus efeitos epistêmicos e materiais.

O coletivo M/C também refere-se à geopolítica da produção do conhecimento - centrada nos centros e interesses do norte - e aponta criticamente para o objetivo de fortalecer as epistemologias do sul, confrontando as leituras europeístas da modernidade e afirmando a possibilidade da construção de diversos outros paradigmas, em contraposição à clássica tese de Thomas Kuhn<sup>6</sup> (Ballestrin, 2013).

Maldonado-Torres (2019, p. 44) identifica no *sujeito* o fio de ligação da tríade da colonialidade - do poder, do saber e do ser - e propõe que o concebamos como “condenado” (“damné”), de acordo com a obra de Fanon<sup>7</sup>:

Os condenados são os sujeitos que são localizados fora do espaço e do tempo humanos, o que significa, por exemplo, que eles são descobertos junto com suas terras em vez de terem o potencial para descobrir algo ou de representarem um empecilho para a conquista de seu território. (...) Os condenados não podem assumir a posição de produtores do conhecimento, e a eles é dito que não possuem objetividade. Do mesmo modo, os condenados são representados em formas que os fazem se rejeitar e, enquanto mantidos abaixo das dinâmicas usuais de acumulação e exploração, podem apenas aspirar ascender na estru-

<sup>6</sup> Kuhn, Thomas S. (1987). *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Ed. Perspectiva.

<sup>7</sup> Fanon. *The Wretched of the Earth*. New York: Grove Press, 2004.

tura de poder pelos modos de assimilação que nunca são inteiramente exitosos. A colonialidade do poder, ser e saber objetiva manter os condenados em seus lugares, fixos.

Em suas teses sobre a decolonialidade, Maldonado-Torres (2019, p.46-49) sintetiza que esta “envolve um giro epistêmico decolonial” por meio do qual o condenado emerge como questionador pensador, teórico escritor/comunicador<sup>8</sup> (sentido epistêmico), criador (sentido estético), um agente da mudança social (sentido de ativismo), afirmando este como um “projeto coletivo”. Toda essa mudança estaria fundamentada na subjetividade, partindo do amor e da raiva dos condenados.

Com base nessa amplos fundamentos, são identificadas a seguir três perspectivas centrais em que o conceito de decolonialidade se aplica na área de Relações Internacionais – mais especificamente nos debates sobre raça, gênero e na visão crítica do desenvolvimento.

A questão racial é um fundamento central da abordagem decolonial - afrodiáspórica e indígena - em que a produção intelectual constitui-se como um ato de qualificação e resistência epistêmica-política, no sentido da “afirmação da existência e do conhecimento das tradições culturais e filosóficas que foram desprezadas pela modernidade colonial” – em

especial, as abordagens de autores negros e indígenas (Bernardino-Costa *et al.* 2019, p. 16)<sup>8</sup>.

Em relação ao debate mais específico sobre a decolonialidade indígena na América do Sul, nos últimos anos, esta tem se relacionado diretamente com o princípio do “bem-viver”, em especial no Equador e na Bolívia, onde atingiu status constitucional e também tem se expressado fortemente na voz da diplomacia indígena. Nesse contexto, o conceito ganhou um sentido político estrito, constituindo-se como um chamado à descolonização estatal. “Decolonialidade refere-se à revalorização, reconhecimento e reestabelecimento da cultura, tradições e valores indígenas dentro das instituições, regras e arranjos que governam a sociedade. O projeto de descolonização implica reinventar o estado-nação como indígena” (Rice, 2017, p. 297).

Em relação ao debate de gênero sobre uma perspectiva afrodiáspórica, Patricia Hill Collins, no contexto estadunidense, é uma das referências centrais na afirmação do feminismo e da intelectualidade da mulher negra, destacando a interseccionalidade entre gênero e raça e a importância das experiências vividas e da historicidade de tais mulheres no contexto do sistema-mundo moderno/colonial. A autora também ecoa o questionamento dos processos eurocêntricos de validação do conhecimento,

---

<sup>8</sup> No livro publicado recentemente por estes autores (p. 10), eles afirmam a decolonialidade como “um projeto político-acadêmico que está inscrito nos mais de 500 anos de luta das populações africanas e das populações afrodiáspóricas” e apontam destacados “ativistas e intelectuais, tais como: Luiz Gama, Maria Firmina dos Reis, José do Patrocínio, Abdias do Nascimento, Guerreiro Ramos, Lélia Gonzales, Beatriz do Nascimento, Eduardo de Oliveira e Oliveira, Clóvis Moura, Sueli Carneiro, Frantz Fanon, Césaire, Du Bois, C. L. R. James, Oliver Cox, Angela Y. Davis, Bell Hooks, Patricia Hill Collins, etc.”.

o universalismo (hegemônico) abstrato e as relações de poder de uma “academia dominada por homens brancos de elite” (Collins, 2019, p. 146).

Outras autoras reafirmaram a luta das mulheres negras norte-americanas contra a exclusão de suas experiências da esfera acadêmica tradicional, mencionando a pressão acadêmica para as mulheres negras assimilarem o paradigma eurocêntrico. Destaca-se o desafio de rearticular o ponto de vista dessas mulheres e de enfrentar a rejeição do conhecimento que produzem. Suas perspectivas são construídas a partir de suas histórias e visões de mundo; estão portanto fundamentadas em uma base experimental e material com as seguintes características: o uso da experiência vivida e da sabedoria coletiva como critério de significação; o uso do diálogo para avaliar o conhecimento, constituindo assim um critério de adequação metodológica (com raízes na tradição oral africana e na cultura afro-americana); a ênfase na ética do cuidado (em que a expressividade pessoal, as emoções e a empatia representam elementos de validação do conhecimento); e a ética da responsabilidade pessoal (Collins, 2019).

Oyewùmí (2019) vai além nesse contexto de crítica advinda do feminismo negro e acrescenta o desafio das epistemologias africanas. Segundo a autora (de origem nigeriana, mas atualmente nos EUA), o debate de gênero na agenda internacional está centrado no contexto e na política das mulheres brancas euro/norte-americanas, sendo exógeno ao contexto africano/yorubá. Assim, ela questiona a categoria de gênero a partir de epistemologias e experiências culturais africanas. Em síntese, explica como o sistema familiar nuclear usado como base para

abordagens feministas é uma construção genuinamente europeia, não global – ilustrando a ilusão universalista euro/norte-americana. No contexto yorubá, o princípio fundamental de organização familiar é a senioridade (independentemente de gênero) e também tem relação com a consanguinidade. Em síntese, essa experiência de base africana simboliza o desafio à universalização dos discursos feministas de gênero; favorecendo construções socioculturais próprias e culturalmente diversificadas.

Finalmente, no eixo do desenvolvimento, sua vertente decolonial, para além de ecoar os referenciais inicialmente apresentados, pode ser sintetizada pelo conceito de *pós-desenvolvimento*. Escobar (2005) analisa esse princípio e ressalta a necessidade de construção de novos discursos, critica a “economia política da verdade” e afirma a necessidade de mudanças das práticas (cognitivas e do fazer); destaca a necessidade de que os condenados se tornem sujeitos das práticas e projetos de desenvolvimento – e, nesse contexto, destaca os movimentos sociais e suas estratégias alternativas. A ideia de pós-desenvolvimento reforça a existência de paradigmas outros. O *mainstream* político e acadêmico, especialmente do Sul, deveria, pois, contribuir para reforçar as visões e experiências dos objetos-sujeitos dos projetos de desenvolvimento e não reforçar os aspectos críticos da modernidade/colonialidade do poder, do saber e do ser.

Após essa introdução conceitual sobre a decolonialidade, as próximas seções desse trabalho voltam-se a um caráter empírico e analisam seus reflexos no ensino e na pesquisa na área de RI no Brasil.

## II. A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES INTERNACIONAIS

(...) o racismo e o genocídio certamente poderão ser confrontados com mais eficácia se uma nova geração de estudantes universitários brancos adquirir uma formação antirracista, descolonizadora e sensível à diversidade dos saberes não ocidentais criados e reproduzidos pelos negros, indígenas e demais povos tradicionais (Carvalho, 2019, p. 81).

A desigualdade racial constitui a principal marca da colonialidade na sociedade brasileira e está associada à profunda desigualdade social existente no país, resultado da concentração de poder econômico iniciada durante o período colonial. Sobre a questão, Ianni (2004, p.23) afirma que:

Raça não é uma condição biológica, [...] é a condição social, psicológica e cultural criada, repetida e desenvolvida no contexto das relações sociais, envolvendo o jogo de forças em sociedade e os processos de apropriação e dominação. Raça, racialização e racismo são produzidos na dinâmica das relações sociais, incluindo suas implicações políticas, econômicas e culturais.

Essa particularidade faz com que a sociedade brasileira seja profundamente racializada desde a sua formação inicial, embora essa racialização seja frequentemente mascarada

no nível político e ideológico, de maneira a reduzir as causas da desigualdade nas nossas relações sociais ao componente econômico, o que já foi demonstrado por diversos autores<sup>9</sup>. A diferenciação racial é um elemento basilar da desigualdade no Brasil, fazendo com que a discriminação racial seja um elemento estruturante – ainda que implícito – da sociedade brasileira (Hasenbalg, 1992).

Constatando-se que a colonialidade se expressa continuamente nas diferentes esferas da vida social, esta seção avalia a produção do conhecimento e sua transmissão por meio do ensino. O ensino formal é um mecanismo indispensável para a reprodução de todo o arcabouço conceitual que permitiu o estabelecimento daquilo que hoje conhecemos como disciplinas científicas, tal como a História, a Geografia e as Relações Internacionais, mas, sobretudo, mecanismo privilegiado para a reprodução de conceitos, mentalidades e práticas colonizadas. Por outro lado, o ensino formal pode ser também – assim como outros espaços sociais – objeto de disputa entre diferentes segmentos. Nesse sentido, o processo de identificação e desconstrução dos mecanismos de reprodução da colonialidade depende da ação dos indivíduos e dos grupos sociais organizados em torno da ruptura desses mecanismos e sua substituição por novas formas de interação social, em um sentido verdadeiramente intercultural, tal como descrito por Walsh (2007 *apud* Oliveira, Candau, 2010).

<sup>9</sup> Sobre essa discussão, ver Damatta (1996), Guimarães (2005) e Hasenbalg (2005).

No Brasil, um dos caminhos para superar tal condição foi a adoção de ações afirmativas<sup>10</sup> voltadas para as populações negras e indígenas em variados campos de ação, particularmente, o educacional. Tais políticas foram resultado da ampla e contínua mobilização de organizações negras e indígenas no país, reivindicando uma ação reparatória da parte do estado brasileiro.

### **Ações Afirmativas e o ensino de Relações Internacionais**

Entre as diversas ações afirmativas criadas pelo governo brasileiro estão a adoção de cotas raciais para ingresso em universidades públicas e das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCN-ERER), parte de um conjunto de políticas públicas com o objetivo de promover igualdade racial na sociedade brasileira. Nesse contexto, as cotas para estudantes pretos, pardos e indígenas nas universidades públicas responde à necessidade de ampliar as oportunidades de acesso desses grupos ao ensino superior, condição indispensável para melhoria de sua situação econômica e social<sup>11</sup>. Já a instituição das DCN-ERER busca

evidenciar a contribuição das populações negras para a produção do conhecimento humano em todas as áreas, rompendo assim, com o silenciamento epistêmico para recuperar e divulgar a participação das populações negras na formação da sociedade brasileira como agentes sociais e não apenas como vítimas inertes do processo de escravização.

A institucionalização dessa política foi realizada por meio da Lei 10.639/2003<sup>12</sup>, que estabeleceu de forma obrigatória o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira no ensino de nível fundamental e médio em todo o país. No ano seguinte, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução 01/2004, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DNC-ERER), regulamentando a aplicação do Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e ampliando a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana para todos os níveis do sistema educacional brasileiro<sup>13</sup>.

A despeito do grande avanço representado pela Lei 10639/03 e da Resolução CNE/CES/CP

<sup>10</sup> Políticas públicas, especiais e temporárias, tomadas ou determinadas pelo estado, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento e compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero, de sexualidade, e outros. Portanto, as ações afirmativas visam combater os efeitos acumulados em virtude das discriminações ocorridas no passado.

<sup>11</sup> Sobre a importância das Ações Afirmativas na Educação, ver Feres JR, 2013.

<sup>12</sup> A Lei 10639/03 alterou a redação do artigo 26 da LDBEN, criando a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Este artigo foi alterado novamente pela lei 11645/2008, adicionando a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena.

<sup>13</sup> Quanto às pressões externas, destaca-se a importância do documento final da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, ratificado pelo governo brasileiro

01/2004, este foi apenas o início do processo, pois, além da resistência colocada por muitas das instituições educacionais brasileiras em aplicar a lei<sup>14</sup>, há uma dificuldade específica da área de Relações Internacionais, que, diferentemente de outras disciplinas acadêmicas, mantiveram-se muito vinculadas ao conjunto de paradigmas positivistas que constituem o núcleo duro do campo, continuando a privilegiar as visões centradas no poder do Estado (Tickner, Cepeda, Bernal, 2013).

Esse apego se reflete não apenas em sua produção científica, mas também nos processos de formação dos novos profissionais de Relações Internacionais, o que se pode constatar observando os currículos das universidades públicas brasileiras, constituídos por unidades curriculares prioritariamente voltadas para o estudo das teorias e práticas de Relações Internacionais construídas a partir do norte global.

Somente com o crescimento da influência das perspectivas críticas no campo das Relações Internacionais é que se tornou possível trazer para o seio da área um conjunto de temáticas, abordagens teóricas e metodológicas que vinham ganhando espaço em outros campos do conhecimento muitas décadas antes. Tal é o caso do debate sobre Relações Étnico-Raciais, desenvolvido nas diferentes disciplinas do campo das Ciências Humanas e Sociais e que só recentemente vem ganhando espaço nas discussões em RI.

O reflexo mais importante desse processo na área foi a regulamentação dos cursos de graduação de Relações Internacionais, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Relações Internacionais (DCN-RI). Instituídas pelo CNE em 2017, as DCN-RI incorporaram a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, História e Cultura Indígena, Educação Ambiental e Direitos Humanos a todos os cursos de bacharelado em Relações Internacionais do país. Essa inclusão pode ser realizada por meio da criação de disciplinas específicas ou por meio da abordagem transversal dessas temáticas nas variadas disciplinas ofertadas pelos cursos. No entanto, ainda existem problemas para implantação da norma, passando por resistências institucionais e pelo despreparo do corpo docente disponível nos cursos de graduação em Relações Institucionais, cuja formação foi realizada em contextos acadêmicos impermeáveis a esse tipo de debate.

No nível institucional, há uma variedade muito grande de realidades específicas que afetam a implantação das DCN-ERER (agora já incorporadas também às DCN-RI), contudo, dois elementos comuns são mais evidentes no cenário do ensino superior brasileiro. O primeiro é a institucionalização do racismo no Brasil, que faz com que a resistência à implantação de políticas afirmativas seja feita por meio da

---

em 2001. Ao aderir às recomendações da conferência, o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso assumiu a responsabilidade do Estado brasileiro sobre a discriminação racial existente no país e, simultaneamente, o compromisso de adotar ações para combatê-la (Alves, 2002).

<sup>14</sup> Ver Monteiro, 2004.

inação institucional<sup>15</sup>. Remetendo novamente a Monteiro (2004), vale lembrar que as principais universidades brasileiras foram avessas à adoção de ações afirmativas durante décadas. Uma vez que esse mecanismo foi transformado em lei – resultado da ampla mobilização de organizações negras – a estratégia passou a ser a omissão, o que se torna muito evidente ao observar-se que o CNE estabeleceu a norma para introdução das DCN-ERER para todos os cursos de ensino superior do país em 2004 e, passados mais de quinze anos, o número de universidades que aplicam a lei ainda é bastante reduzido, inclusive entre as universidades públicas brasileiras.

Um segundo fator é a imensa discrepância entre a oferta de vagas nas universidades públicas e privadas. Segundo dados do INEP, existem 104 cursos de graduação em Relações Internacionais no país, sendo que apenas 33 são oferecidos por universidades públicas (municipais, estaduais e federais).

Desse universo, 30<sup>16</sup> matrizes curriculares foram avaliadas e apenas 8 já possuem alguma disciplina voltada para o cumprimento das DCN-ERER<sup>17</sup>. Não foi possível avaliar as matrizes curriculares das universidades privadas que oferecem o curso de RI, dada a restrição de acesso aos componentes curriculares ofertados pela maioria das instituições que, ou não disponibilizam as grades curriculares *online* ou publicam apenas informações gerais sobre o funcionamento do curso. Assim, pode-se deduzir que a introdução desse conteúdo irá requerer um acompanhamento decidido por parte das comissões de avaliação ligadas ao MEC<sup>18</sup>.

Entre as 8 IES que já se adequaram às DCN-ERER, observa-se que a opção mais usual tem sido a criação de uma disciplina específica para o conteúdo de História da África, adotada em 6 cursos, entre os quais, 2 criaram também disciplinas sobre Relações Étnico-Raciais. Em 3 cursos, optou-se pela criação de uma disciplina específica sobre Relações Étnico-Raciais. Uma

<sup>15</sup> Segundo Gomes (2005, p.53), “racismo institucionalizado são práticas discriminatórias sistematicamente promovidas pelo Estado ou por outrem, com seu apoio indireto. Tais práticas se manifestam na forma do isolamento dos negros em determinadas vizinhanças, empregos, escolas [...], manifestando-se também em livros didáticos em que a presença do negro está vinculada a imagens enganadoras ou estereotipadas ou ainda na sua ausência”.

<sup>16</sup> Para o presente artigo o principal documento foi a Matriz Curricular com as disciplinas ofertadas no curso de RI de cada instituição. Aqui não foram avaliadas apenas as que não estão acessíveis. No caso das instituições privadas, o acesso à grade curricular dos cursos é bem mais restrito, pois raramente estão disponíveis on-line, embora representem a maior parte da oferta.

<sup>17</sup> A UNILAB (Universidade para Integração Luso-Afrobrasileira) é exceção neste quadro pois não apenas a matriz curricular dos cursos oferecidos, mas a própria constituição do corpo docente, seguiram uma orientação voltada para a promoção da igualdade racial já na origem institucional.

<sup>18</sup> Com base em levantamentos realizados pelo INEP, Miyamoto (2003) apontou que a rápida expansão dos cursos de Relações Internacionais nas década de 1990 e início dos anos 2000 foi marcada pelo baixo nível de estruturação material e pela qualificação insuficiente do corpo docente.

IES criou uma disciplina que une a discussão sobre questões raciais e questões de gênero. É o que pode ver no quadro 1.

Os dados de avaliação dos cursos de graduação ajudam a ampliar esse quadro. Os cursos de graduação oferecidos no Brasil – in-

**Quadro 1**  
**Oferta de disciplinas vinculadas às DCN-ERER**

Instituição	Disciplina	Instituição	Disciplina
UFRR	Não	UNIPAMPA	Não
UFT	História E Cultura Afro-brasileira	UFSC	Laboratório de Ensino de História da África
UNIFAP	Não	UFMG	Não
UEPB	Não	UFU	Não
UEPB	Não	UERJ	Não
UNILAB-BA	Conjunto de Disciplinas relacionadas à África	UFRJ	Perspectiva Antirracistas e Feminista
UFS	Não	UFFRJ	Inacessível
UFPI	Não	UFF	Não
UNB	Não	USP	Não
UFG	História da África Contemporânea-Cultura Poder e Relações Raciais	UNESP-Franca	Não
UFGD	História da África Subsaariana - Interculturalidade e Relações Étnico-Raciais	UNESP-Marília	Não
UNILA	Não	CUFSA	Não
FURG	Não	UNIFESP	Aspectos Essenciais da História da África
UFRGS	Não		
UFMS	Não	UFABC	Estudos Étnico-Raciais
UFPEl	Não		

Fonte: Elaboração própria a partir das grades curriculares disponibilizadas pelos cursos em suas páginas institucionais em dezembro de 2019.

cluindo-se as graduações em Relações Internacionais – são avaliados periodicamente por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)<sup>19</sup>. Atualmente, a prova é estruturada a partir de dois componentes principais: componente de Avaliação Geral – aplicado a estudantes de todas as áreas que participam do exame – e Componente Específico da Área de Relações Internacionais.

O componente de Avaliação Geral (Brasil, 2019, pp. 9-10) caracteriza o perfil esperado para o futuro profissional de RI como o de alguém comprometido com questões sociais, culturais e ambientais, humanista e crítico; capaz de compreender diferentes manifestações étnico-culturais e a diversidade étnico-racial, religiosa e de gênero. O componente específico da área de Relações Internacionais também requer que o graduado em RI seja “sensível à diversidade cultural, social, étnico-racial, religiosa, de gênero e de orientação sexual e comprometido com a promoção da dignidade humana”.

O conjunto de características e habilidades esperadas dos futuros profissionais de nível superior mostra-se alinhado às proposições que são indicadas na LDBEN e nas DCN-ERER, ao incorporar elementos formativos mais amplos e diversificados para a vivência social ao conteúdo específico de cada carreira profissional.

Apesar disso, as questões do componente específico da área de RI cobriram os seguintes componentes curriculares (Idem, p.12):

I. Teorias das Relações Internacionais;	V. Segurança Internacional, Estudos Estratégicos e Defesa;
II. Economia Política Internacional;	VI. Política Externa e Política Externa Brasileira;
III. Instituições, Regimes e Organizações Internacionais;	VII. História das Relações Internacionais;
IV. Direito Internacional Público e Direitos Humanos;	VIII. Política Internacional Contemporânea

Observa-se a completa ausência da temática das Relações Étnico-Raciais entre os temas que deveriam ser desenvolvidos pelos estudantes de RI.

Se, por um lado, há o dado positivo sobre a inclusão da temática étnico-racial na Avaliação Geral, por outro, a ausência dessa temática na Avaliação Específica demonstra a insuficiência da reflexão nos cursos de graduação em RI sobre como as relações raciais afetam a política internacional. Ou seja, as relações étnico-raciais ainda são vistas no campo de RI como um tema externo à área e isso não se justifica pela novidade da introdução das DCN-RI, uma vez que as DCN-ERER estão em vigor desde 2004, portanto, os cursos que quisessem incorporar efetivamente essa temática à formação de seus estudantes, já poderiam tê-lo feito. Consequentemente, isto é um forte indicativo da resistência das instituições a essa política afirmativa específica, refletindo a institucio-

<sup>19</sup> O ENADE foi criado como parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Ver INEP (2018).

nalização do racismo no sistema educacional brasileiro e na área de RI em particular.

O cenário dos cursos de graduação está associado à situação dos cursos de pós-graduação, nos quais se produz – ou ao menos, deve-se produzir – o conhecimento sobre as questões apontadas acima. A próxima seção deste artigo é dedicada a avaliar essa situação.

### III. A PESQUISA E A PÓS-GRADUAÇÃO – ASPECTOS DECOLONIAIS

a busca por uma outra ordem mundial é a luta pela criação de um mundo onde muitos mundos podem existir (Maldonado-Torres, 2019, p. 36).

O objetivo dessa seção – exploratória - é analisar em que medida os conteúdos decoloniais estão refletidos na pós-graduação e na pesquisa em Relações Internacionais no Brasil. O recolhimento dos dados foi feito por meio da análise de documentos de área da Capes; dos objetos das teses de Doutorado defendidas nos Programas de Pós-Graduação com Mestrado e Doutorado em RI no Brasil; e também de investigação no Diretório de Grupos de Pesquisa cadastrados no CNPq.<sup>20</sup>

Nas avaliações da Capes, a disciplina de RI está no mesmo grupo da Ciência Política (área n. 39 - CP&RI), com crescimento muito significativo nos últimos tempos. Em 20 anos (1999-2019), esta área passou de 10 para 59

Programas de Pós-graduação com 83 cursos (41 Mestrados Acadêmicos e 17 Profissionais; 24 Doutorados acadêmicos e 1 Profissional). Destacou-se um grande salto recente, com a abertura de 10 Programas entre 2018 e 2019, quando a área ultrapassou o número de Programas das outras áreas de Ciências Sociais. Em relação às subáreas, desse total de 59 Programas, havia 16 Programas de RI (29% do total), os outros eram de Ciência Política (18), Políticas Públicas (17) e de Defesa/Estudos Estratégicos (8) (CAPES, 2019).

Apesar desse quadro de expansão, a localização dos Programas ainda é muito concentrada regionalmente, com a manutenção da centralidade do sudeste na alocação dos mesmos, apesar de uma queda relativa de 60% para 45,8% entre 1998 e 2019. Nesse mesmo período, houve aumento significativo dos Programas no nordeste (10% para 18,6%) e sul (10% para 20,3%), com uma queda relativa no centro-oeste (de 20% para 11,9%). O Norte ainda apresenta uma participação muito reduzida, passou de 0% para 3,4% dos Programas (CAPES, 2019). Ao analisarmos por Estado da Federação, temos uma clara visão geográfica da localização espacial da Pós-graduação em CP&RI no Brasil, com grande concentração dos Programas no Rio de Janeiro (14), São Paulo (9), Rio Grande do Sul (7) e DF (6) (figura 1).

<sup>20</sup> Cabe ressaltar que a Capes e o CNPq são as principais instituições brasileiras de desenvolvimento científico. A Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) é uma fundação do Ministério da Educação (MEC). Ver: [https://www.capes.gov.br/]. “O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), agência do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), tem como principais atribuições fomentar a pesquisa científica e tecnológica e incentivar a formação de pesquisadores brasileiros.” Ver: [http://www.cnpq.br/].



**Quadro 2**  
**PPGS com cursos de Mestrado e Doutorado Acadêmicos (M/D) em RI\***

Instituição	Programa	Ano de início	Ano de início do Doutorado	Número de Teses
UnB (Universidade de Brasília)	RI	1984	2002	86 – (2008/2019)
PUC-Rio (Pontifícia Universidade Católica do Rio)	RI	1987	2001	39 (2006-2019)
USP (Universidade de São Paulo)	RI	2009	2009	45 (2013-2019)
UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro)	EPI – Economia Política Internacional	2009	2009	**
UNESP (Unesp-Unicamp-PUC-SP / Estadual Paulista, Campinas e Católica de São Paulo)	RI (Programa San Thiago Dantas)	2003	2011	40 (2015-2019)
PUC-MG (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais)	CP&RI	2007	2012	20 (2016-2018)
UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)	RI	2009	2016***	1

\* Além desses, há o da UFRGS na área de Estudos Estratégicos Internacionais, cujo Doutorado teve início em 2011. (Tal perspectiva distancia-se dos estudos decoloniais não-estatais, por isso não foi incluída na presente análise). \*\*Não foi possível acessar o Repositório Institucional, estava fora do ar. \*\*\*Ano da Deliberação que instrui o Regulamento do Curso.

Fontes: Repositórios Institucionais, Capes (2019) e GeoCapes.

tivas: brasiliense (DF), carioca (RJ) e paulista (SP). Segundo essa análise, em Brasília (UnB), as disciplinas predominantes são a *História das Relações Internacionais* e a análise da *Política Externa Brasileira* (PEB) com foco em *policy*. Na PUC-Rio, o curso esteve tradicionalmente mais centrado em aspectos teóricos e no desen-

volvimento de uma visão crítica. Finalmente, na USP, a tendência seria abordar as RI como uma subdisciplina da Ciência Política (fato refletido nas teses defendidas no âmbito desse Programa). Em resumo:

A Escola de Brasília rejeita as teorias de RI americanas em favor dos conceitos da política externa brasileira. A escola da PUC-Rio é crítica tanto do Eurocentrismo quanto da estratégia de brasilianização, mas defende o envolvimento com as ‘teorias’ críticas. Para a escola da USP, a teoria é universal e defende-se um maior envolvimento com a escolha racional americana e a abordagem quantitativa (Kristensen, 2015, p. 331, tradução das autoras).

O eixo de estruturação da área de RI no Brasil estaria no debate norte-sul, na construção de uma perspectiva anti-hegemônica e no debate sobre sua inserção no sistema capitalista global. De forma similar aos outros países latinos, há uma forte articulação da área com a construção da política externa e do pensamento estatal.<sup>21</sup> (Kristensen, 2015).

Após essa identificação dos PPGs brasileiros em RI e dos perfis dos principais centros de estudo, localizados na capital e nos maiores estados do sudeste, serão apresentados os resultados das análises das teses defendidas nesses PPGs, verificando a relação de seus objetos e abordagens com os conteúdos decoloniais apresentados na seção 1.

Sobre as teses, na análise dos títulos e resumos das 231 teses analisadas para este trabalho, encontramos apenas 7 que apresentaram proximidade significativa com a decolonialidade. Quatro delas (3 da UnB e uma do Programa

San Thiago Dantas) versam sobre povos indígenas. Na PUC-Rio, 3 teses defendidas se aproximam dos debates decoloniais: uma sobre os discursos das mulheres colombianas; outra sobre a descolonização na Bolívia; por fim, uma outra abordou a questão africana (de Ruanda) por meio de uma metodologia da subjetividade. Podemos também acrescentar duas narrativas pós-coloniais sobre a Somália e o Magrebe.

Na USP, de acordo com a abordagem anterior, encontramos teses com traços mais forte das análises de CP. Nenhuma das teses apresentou uma abordagem decolonial. A tese que apresentou temas menos do *mainstream* das RI no Brasil foi uma sobre o terceiro setor. Também não encontramos na UERJ, mas o Doutorado em RI é recente, e só encontramos uma tese defendida.

De fato, foram encontradas poucas teses sobre o tema, mas elas marcam uma pequena mudança na construção de uma área menos centrada nas análises estatais tradicionais.

Na continuidade dessa investigação exploratória, procura-se analisar em que medida os conteúdos decoloniais estão presentes no grupos de pesquisa cadastrados no CNPq.<sup>22</sup> De acordo com as informações oficiais do CNPq, no início dos anos de 1990, havia menos de 5.000 grupos cadastrados no Diretório. Em

<sup>21</sup> Em termos comparados, segundo Kristensen, tal perspectiva se diferencia claramente da abordagem chinesa mais securitizada (relativa à ascensão/ desenvolvimento pacífico, “peaceful rise/development”).

<sup>22</sup> No contexto dos PPGs do Brasil, na avaliação (quadrienal) realizada pela Capes, é muito relevante que o pesquisador/a tenha seu grupo cadastrado no Diretório de Pesquisa do CNPq. Este também é um requisito fundamental para a obtenção de financiamento nacional.

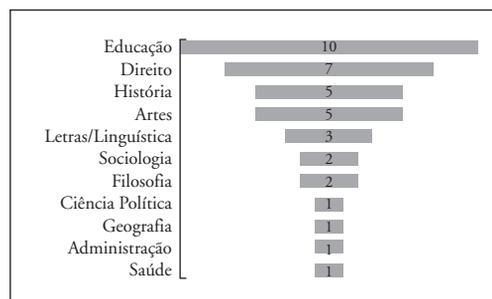
2016, a grande área de Humanas contava com 8.091 cadastrados na plataforma (cerca de 21,5% dos grupos). Desses, a maior parte estava cadastrada na área de Educação (3.595). Na área de Ciência Política, eram 387 (quadro 4), subindo para 441 em 2019.<sup>23</sup> Claramente, o crescimento do número de Grupos de Pesquisa acompanhou a expansão da Pós-Graduação no Brasil, com pouca variação na participação relativa da área de CP (que manteve-se em torno de 1% do total).

No âmbito geral, 38 grupos de pesquisa no Brasil dedicam-se ao tema da decolonialidade, o que evidencia seu alcance em áreas variadas, com maior preponderância na Educação (figura 2).

Por meio dos filtros da grande área de Ciências Humanas e da área de Ciência Política, os seguintes termos relacionados à decolonialidade foram buscados nos nomes dos grupos e das linhas de pesquisa: feminismo, feminismo decolonial, raça, estudos africanos, África, afrodiaspórico, afro-brasileiro, indígena, decolonialidade e pós-desenvolvimento.<sup>24</sup> A temática só aparece de forma expressa em um grupo de CP, o NEC (Núcleo de Estudos das Colonialidades) da PUC-MG.

A abordagem decolonial de gênero aparece no grupo *Eirené* da UFSC (Universidade

**Figura 2**  
**Número de grupos de pesquisa cadastrados no CNPq que se referem à Decolonialidade – por área**



Fonte: CNPq. Disponível em: [<http://lattes.cnpq.br/web/dgp>].

Federal de Santa Catarina) e no grupo *Subalternidades Globais* da UFPEL (Universidade Federal de Pelotas – RS). No tocante à raça, a abordagem decolonial aparece com destaque no grupo da Unila, *Descolonizando as RI*. Outros grupos fazem referência direta à África e aos indígenas. Pela pesquisa no Diretório, percebe-se que alguns grupos se repetem nesses temas. A Unila, a UNILAB e a UniRio têm sido os centros de pesquisa mais ativos nessas temáticas. Em termos regionais, o sudeste e sul estão bem representados, e o nordeste conta com a UNILAB. O centro-oeste e o norte não apresentam grupos sobre o tema. Em síntese,

<sup>23</sup> Fonte: CNPq. Disponível em: [<http://lattes.cnpq.br/web/dgp/por-area>]. Dados até 2016. Os dados de 2019 foram calculados diretamente a partir do Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. Ver: [[dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta\\_parametrizada.jsf](http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf)].

<sup>24</sup> Nesse sentido, cabe aqui um breve esclarecimento metodológico. Nessa seção, não incluímos as abordagens sobre o sistema-mundo. Apesar desse eixo estar presente no Grupo M/C e ter muita influência no Brasil, entende-se aqui essa perspectiva como um outro eixo de análise e objeto para um outro trabalho de pesquisa.

os grupos de pesquisa brasileiros de temas relativos à decolonialidade na área de CP - em interface com a área de RI - podem ser sintetizados como segue (Quadro 3).

O termo desenvolvimento apresenta a incrível cifra de 3.950 grupos no total do Diretório (em todas as áreas). Na área de CP, são 49 os grupos que fazem menção ao termo (no nome do grupo ou da linha de pesquisa), mas

**Quadro 3**  
**Grupo de pesquisa em CP/RI com abordagens decoloniais<sup>a</sup>**

Instituição/	Nome do grupo/nome da linha de pesquisa	Ano de criação	N. de membros	Região
UFSC	EIRENÈ - Centro de Pesquisas e Práticas Pós-coloniais e Decoloniais aplicadas às RI e ao Direito Internacional	2011	16	sul
UFPEL	Subalternidades Globais	2012	20	sul
UFRJ	LERER – Laboratório de Estudos de Relações Étnico-raciais*	2016	3	sudeste
UNILA	Descolonizando as RI	2019	13	sul
UNILAB	órbita - Observatório de RI / Sul Global	2019	4	nordeste
UNIRIO	GRISUL – Grupo de RI e Sul Global	2014	24	sudeste
UFABC	Grupo de Estudos do Sul Global	2017	13	sudeste
UNIRIO	CAIPORA (Centro de Análise de Instituições, Políticas e Reflexões da América, da África e da Ásia) / Pensamento Periférico	2017	36	sudeste
UNILA	Pós-Colonialidade e Integração Latino-Americana / Comunidades indígenas	2012	29	sul
UFES	Organon (Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão sobre Mobilizações sociais) / Ponto de vista dos povos indígenas*	2011	14	sudeste
UFU	Estado e Capitalismo na América Latina / Movimentos indígenas no Brasil e na AL	2006	26	sudeste

<sup>a</sup> Além desses, 14 grupos de CP fazem menção ao estudo dos movimentos sociais. Desses, destacamos o Organon (referenciado no quadro 3) e dois outros, localizados no Nordeste, que defendem uma abordagem contra-hegemônica, um da UFBA (Processos de Hegemonia e Contra-Hegemonia) e outra na UFMA (Hegemonia e Lutas na América Latina).

\* grupos que não fazem referência expressa à área de Relações Internacionais.

Fonte: Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. Elaboração das autoras. Acesso em janeiro, 2019.

nenhum refere-se ao “pós-desenvolvimento”, evidenciando como este conceito ainda está longe do panorama brasileiro de pesquisa em RI. Ainda assim, podemos destacar, como um avanço recente, a criação da Rede de Abordagens Críticas ao Desenvolvimento em 2018, instalado na PUC-Rio e fazendo jus ao seu pioneirismo em abordagens internacionais críticas<sup>25</sup>.

Finalmente, pode-se notar que houve avanços na pesquisa sobre a decolonialidade na área de RI no Brasil, com o aparecimento de algumas teses e grupos de pesquisa sobre o tema. Entretanto, a expansão recente dos PPGs e a constatação da sua concentração espacial (com muito pouca presença no centro-oeste, excetuando o DF, e no norte do país, ou seja, no chamado Brasil profundo, incluindo o cerrado e a Amazônia) nos leva a construir uma hipótese inicial de que esse elemento territorial pode ser um dos fatores de dificuldade para a construção de uma visão mais diversificada e ampliada das Relações Internacionais no Brasil, que apresente maior representatividade socioespacial.

Reitera-se, contudo, o caráter exploratório e as limitações da presente análise. Essa pesquisa exploratória tem a intenção de realizar um panorama inicial, chamar atenção para a importância desse debate e estimular novas pesquisas. Assim, relatamos que houve dificuldades para analisar os currículos dos Programas (tendo em vista que muitos têm disciplinas com ementas demasiadamente

abrangentes). Assim, na continuidade desse trabalho, seria importante uma análise mais aprofundada sobre os currículos, assim como sobre os Mestrados (que contam com muito mais programas e trabalhos finais, produzidos em forma de dissertações).

Nesse mesmo sentido, no caso dos grupos de pesquisa, o presente artigo dedicou-se a um levantamento preliminar. Ainda que recentes, parte desses grupos já parece apresentar uma produção significativa. Indica-se, assim, a necessidade de que novos trabalhos procurem dimensionar suas obras e impactos.

## CONCLUSÕES

A discussão sobre a colonialidade implica em apontar em quais formas essa condição se apresenta em cada contexto específico. Esta manifesta-se, no caso do Brasil, na profunda desigualdade social existente no país. As estruturas sociais brasileiras permanecem reproduzindo as relações de exclusão e/ou inclusão desigual estabelecidas no processo de colonização, o que, em termos práticos, limita o acesso de parte expressiva da população às escassas oportunidades de ascensão econômica e social disponibilizadas por uma economia capitalista periférica, reflexo de sua própria inserção subordinada no cenário internacional.

Apesar disso, desenvolveu-se uma longa tradição de estudos sobre a Política Externa Brasileira, com o objetivo de aprimorar seu posicionamento como ator internacional,

---

<sup>25</sup> Ver: [<https://www.acd-rede.com/>].

tornando-se capaz de exercer influência e de, simultaneamente, ocupar uma posição mais favorável na economia mundial, reproduzindo dinâmicas sistêmicas da modernidade/colonialidade.

Assim, as pesquisas em política externa tenderam a refletir a voz do Estado brasileiro na política internacional e a priorizar a análise da Política Externa Brasileira, do pensamento brasileiro e a análise política instrumental (*policy*). Uma das explicações para a força desse eixo é a história do início da institucionalização do primeiro curso de RI em Brasília e de sua aproximação com a escola diplomática nacional, o Instituto Rio Branco.

Destacou-se também, nos estudos de RI brasileiros, avanço na área da Economia Política Internacional, com o desenvolvimento de perspectivas neo-marxistas e das epistemologias do sul – com destaque para as leituras do sistema-mundo. Contudo, boa parte das pesquisas realizadas continua a privilegiar abordagens estadocêntricas.

A produção crítica em Relações Internacionais é incipiente no país, e a área continua caracterizada pelas teorias e epistemologias positivistas dominantes. Dessa forma, a utilização da abordagem decolonial está restrita a poucos programas de pós-graduação e grupos de pesquisa, que têm promovido uma aproximação inicial ao giro decolonial, fato evidenciado nesse trabalho pelo surgimento de algumas teses e grupos dedicados ao tema. Os debates sobre pós-desenvolvimento, entretanto, são praticamente inexistentes.

Em relação ao ensino de graduação em RI, o quadro é semelhante. Apesar dos avanços no acesso de jovens negros, indígenas e de baixa

renda ao ensino superior e da obrigatoriedade da inclusão dos debates sobre as Relações Étnico-Raciais nos cursos de graduação, ainda resta um longo caminho a percorrer para que a decolonialidade esteja, de fato, presente no currículo dos cursos de RI no Brasil – e para que possa produzir impactos sociopolíticos.

A partir dessas constatações, cabe refletir sobre as possibilidades de reverter esse quadro. Se a racialização das populações colonizadas resultou no racismo que aprofunda as desigualdades sociais existentes no país, não é possível falar em enfrentamento da colonialidade brasileira sem que isso venha acompanhado do combate ao racismo. A educação antirracista está no cerne dessa questão.

No momento, o contexto requer a consolidação dos avanços obtidos, para que eles não se transformem em letra morta. Dessa forma, docentes e pesquisadores da área de Relações Internacionais têm o compromisso de incluir os fatores raça e etnia em suas agendas de ensino e pesquisa, o que tem começado a acontecer com as questões de gênero.

Por fim, além das ações individuais, as ações coletivas são indispensáveis. Dessa forma, a atuação da Associação Brasileira de Relações Internacionais (ABRI) será importante no sentido de ampliar o espaço de discussão sobre essa temática – uma vez que a entidade já se dedica a debater aspectos pedagógicos dos cursos de graduação na área – reforçando a necessidade de que as coordenações de curso atuem no sentido de colocar em prática as orientações das DCN-ERER.

Sem medidas desse tipo, todo o debate sobre a superação da colonialidade permanecerá restrito ao nível retórico, funcionando apenas

como fetiche de parte da elite intelectual do campo.

## REFERÊNCIAS

- Alves, J. A. Lindgren. (2002). A Conferência de Durban contra o Racismo e a responsabilidade de todos. *Revista Brasileira de Política Internacional*, 45(2), 198-223. <https://dx.doi.org/10.1590/S0034-73292002000200009>.
- Ballestrin, L. (2013). América Latina e o Giro Decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, no11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117.
- Barrios, M. Á. (2007). *El latino americanismo en el pensamiento político de Manuel Ugarte*. Buenos Aires: Biblos Editorial.
- Bernardino-Costa, J.; Maldonado-Torres, N.; Grosfoguel, R. (orgs.) (2019). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. BH: Editora Autêntica.
- Brasil. (2019). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Relatório síntese de área: Relações Internacionais (bacharelado)*. Brasília: Inep.
- CAPES. (2019). *Documento de Área. Área 39: Ciência Política e Relações Internacionais*. Brasília: MEC-CAPES.
- Carvalho, J. J. de (2019). Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: Bernardino-Costa, J.; Maldonado-Torres, N.; Grosfoguel, R. (orgs.) (2019). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. BH: Editora Autêntica.
- Collins, P. H. (2019). Epistemologia Feminista Negra. In: Bernardino-Costa, J.; Maldonado-Torres, N.; Grosfoguel, R. (orgs.) (2019). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. BH: Editora Autêntica.
- Damatta, R. (1996). Notas sobre o racismo à brasileira. In: Souza, J. (org.). *Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos* (pp.69-74). Ministério da Justiça.
- Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo: El programa de investigación de modernidad/colonialidad latino-americano. *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No. 1: 51-86, enero-diciembre.
- Feres Júnior, J.; Daflon, V.; Ramos, P.; Miguel; L. (2003). O impacto da Lei nº 12.711 sobre as universidades federais. *Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA)* pp.1-34. IESP-UERJ.
- Gomes, N. L. (2005). Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate sobre Relações Raciais no Brasil: Uma Breve Discussão. In: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (ed.). *Educação Anti-racista: Caminhos Abertos pela Lei Federal 10639/03* (pp. 39-62). MEC/SECAD.
- Grosfoguel, R. (2019). Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: Bernardino-Costa, J.; Maldonado-Torres, N.; Grosfoguel, R. (orgs.) (2019). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. BH: Editora Autêntica.
- Guimarães, A. S. A. (2005). *Racismo e Anti-Racismo no Brasil*. Editora 34.
- Hasenbalg, C. (1992). *Relações raciais no Brasil*. Rio Fundo.
- Hasenbalg, C. (2005). *Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil*. Ed. UFMG/Ed. IUPERJ.
- Ianni, O. (2004). Dialética das Relações Raciais. *Estudos Avançados*, 18 (50), 21-30. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142004000100002>.
- INSTITUTO DE PESQUISA DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS. s/d. Cursos de Relações Internacionais. Disponível em [http://www.funag.gov.br/ipri/index.php/cursos-de-relacoes-internacionais]. Acesso em: 28 dez. 2019.

- Julião, T. S. (2012). A graduação em Relações Internacionais no Brasil. *Revista Monções*, Vol. 1, n. 1, Jul/Dez 2012.
- Kristensen, P. M. (2015). *Rising Powers in the International Relations Discipline: Sociological Inquiries into a Dividing Discipline and a Quest for Non-Western Theory*. PhD Thesis, Faculty of Social Sciences, University of Copenhagen.
- Maldonado-Torres, N. (2019). Análítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: Bernardino-Costa, J.; Maldonado-Torres, N.; Grosfoguel, R. (orgs.) (2019). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. BH: Editora Autêntica.
- Mignolo, W. (2005). A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: Lander, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (p. 71-103). Clacso.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Argentina: Ediciones del Signo.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. s/d. Resolução N° 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educ. das Rel. Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2019.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. s/d. Resolução N° 4, de 4 de Outubro de 2017. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Relações Internacionais, bacharelado, e dá outras providências. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=73651-rces004-17-pdf&category\\_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=73651-rces004-17-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192) < Acesso em: 28 dez. 2019.
- Miyamoto, S. (2003). O ensino das relações internacionais no Brasil: problemas e perspectivas. *Revista de Sociologia e Política*, (20), 103-114. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-44782003000100009>.
- Monteiro, R. B. (2010). *A Educação para as Relações Étnico-Raciais em um Curso de Pedagogia: Um Estudo de Caso sobre a Implantação da Resolução CES/CP 01/2004*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, Mimeo.
- Oliveira, L. F. de & Candau, V. M. F. (2010). Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, 26(1), 15-40. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>
- Oyewùmí, O. (2019). Conceitualizando gênero: a fundação eurocêntrica de conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. In: Bernardino-Costa, J.; Maldonado-Torres, N.; Grosfoguel, R. (orgs.) (2019). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. BH: Editora Autêntica.
- Tickner, A. B.; Cepeda, C. y Bernal, J. L. (2013). Enseñanza, investigación y política internacional (TRIP) en América Latina. *BJIR*, 2(1), 6-47.
- Wallerstein, I. (2005). After developmentalism and globalization, what? *Red Theomai*, Universidad de Quilmes, Argentina. Disponível em: [<http://site.ebrary.com/id/10109563?ppg=2>].