



RELAÇÕES INTERNACIONAIS NA SALA DE AULA

Cristina Yumie Aoki Inoue
Marcelo M. Valença
(Org.)



Universidade Estadual da Paraíba

Prof. Antonio Guedes Rangel Junior | *Reitor*
Prof. Flávio Romero Guimarães | *Vice-Reitor*



Editora da Universidade Estadual da Paraíba

Luciano do Nascimento Silva | *Diretor*
Antonio Roberto Faustino da Costa | *Diretor-Adjunto*

Conselho Editorial

Presidente

Luciano do Nascimento Silva

Conselho Científico

Alberto Soares Melo
Cidoval Moraes de Sousa
Hermes Magalhães Tavares
José Esteban Castro
José Etham de Lucena Barbosa
José Tavares de Sousa
Marcionila Fernandes
Olival Freire Jr
Roberto Mauro Cortez Motta

Design Gráfico

Erick Ferreira Cabral
Jefferson Ricardo Lima Araujo Nunes
Leonardo Ramos Araujo

Comercialização e Distribuição

Danielle Correia Gomes

Divulgação

Zoraide Barbosa de Oliveira Pereira

Revisão Linguística

Elizete Amaral de Medeiros

Normalização Técnica

Jane Pompilo dos Santos



Editora filiada a **ABEU**

Editora da Universidade Estadual da Paraíba

Rua Baraúnas, 351 - Bairro Universitário - Campina Grande-PB
CEP 58429-500 | Fone/Fax: (83) 3315-3381
<http://eduepb.uepb.edu.br> | email: eduepb@uepb.edu.br

Cristina Yumie Aoki Inoue & Marcelo M. Valença
(Organizadores)

Relações Internacionais na sala de aula:
ensino e aprendizado ativo e outras estórias

 **eduepb**
Campina Grande-PB
2018

Copyright © EDUEPB

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

SELO RELAÇÕES INTERNACIONAIS

Carlos Enrique Ruiz Ferreira | *Editor*

Christiano Cordeiro Soares | *Editor-assistente*

Conselho Científico

Antônio Jorge Ramalho | *Universidade de Brasília*

Celso Luiz Nunes Amorim | *Embaixador/MRE*

Henrique Altemani de Oliveira | *Universidade Estadual da Paraíba*

Jordan Barbulesco | *Școala Națională de Studii Politice și Administrative*

Maria Regina Soares de Lima | *Universidade Estadual do Rio de Janeiro*

Marcionila Fernandes | *Universidade Estadual da Paraíba*

Michael RedCliff | *King's College London*

Oliveiros S. Ferreira | *Universidade de São Paulo*

Rubens Ricupero | *Embaixador/MRE*

Teivo Teivanen | *University of Helsinki*

Rafael Villa | *Universidade de São Paulo*

Conselho Editorial

Antônio Carlos Lessa | *Universidade de Brasília*

Carlos Enrique Ruiz Ferreira | *Universidade Estadual da Paraíba*

Filipe Reis Melo | *Universidade Estadual da Paraíba*

Jean François Germain Tible | *Universidade de São Paulo*

Silvia Garcia Nogueira | *Universidade Estadual da Paraíba*

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL – UEPB

R382 Relações internacionais na sala de aula: ensino e aprendizagem ativo e outras histórias [Livro Eletrônico]./ Cristina Yumie Aoki Inoue; Marcelo M. Valença (organizadores). Campina Grande: EDUEPB, 2018.

963kb. 264 p.:il.

Modo de acesso: World Wide Web - www.uepb.edu.br/ebooks/

ISBN 978-85-7879-376-0

ISBN EBOOK 978-85-7879-375-3

1. Relações Internacionais. 2. Ensino em relações internacionais. 3. Sociedade da informação. 4. Processos de globalização. I. Inoue, Cristina Yumie Aoki. II. Valença, Marcelo M. III. Título.

21. ed. CDD 327

Sumário

Apresentação.....	7
-------------------	---

Parte I

Ensino em Relações Internacionais:

Perspectivas, Desafios, Aprendizado Ativo

- 1. Paradoxo da abundância e a pobreza da atenção: desafios nas salas de aula e o aprendizado ativo em Relações Internacionais13**
Cristina Yumie Aoki Inoue
Marcelo M. Valença
- 2. Aprendizado e Ensino Ativos nas Relações Internacionais: Melhores Práticas, Inovações e Novas Vozes37**
Jeffrey S. Lantis
Kent J. Kille
Matthew Krain
- 3. Os cursos de Relações Internacionais e as perspectivas profissionais no Brasil.....85**
Eiiti Sato

Parte II
Aprendizado ativo em sala de aula:
ensaios e experimentos

4. **O Uso de Jogos e Simulações em Sala de Aula**..... 121
Gustavo S. Carvalho
5. **A Contribuição de Simulações e Modelos para a formação de um pensamento crítico em Relações Internacionais**..... 149
Manoela Assayag
Marcelo M. Valença
6. **Utilizando o Facebook como um Recurso Educacional na Sala de Aula** 173
Carolyn M. Shaw
7. **Ensinando Relações Internacionais com Arte, Literatura e Cultura Popular: acertos, lapsos e desafios**.....207
Leticia Pinheiro
Marcello Cappucci Frisoni
8. **Conclusão? Aprendizado Ativo em R(r)elações I(i)nternacionais: o estado da arte da arte de ensinar: *we've only just begun***.....241
Cristina Yumie Aoki Inoue
Marcelo M. Valença
- Sobre os Autores**257

Apresentação

Como aprendemos? Como podemos aumentar nossa capacidade de retenção de informação diante de um mundo que nos bombardeia de informações 24 horas por dia, sete dias por semana? Mais especificamente, como ensinamos relações internacionais na era da informação?

Essas perguntas aparecem com frequência, direta ou indiretamente, quando preparamos uma aula, escrevemos um artigo ou organizamos apresentações. Mesmo que não seja o foco necessário de todos os professores e pesquisadores, a forma como aprendemos e ensinamos é parte da vida de todo acadêmico. Independente da área ou campo de estudos, a transmissão do conteúdo e do conhecimento é um dos elementos que garante o desenvolvimento da ciência.

Diferentes áreas já trabalham com mecanismos e estratégias de ensino e aprendizado ativos como parte natural de sua estrutura. Cursos de medicina, psicologia, direito, comunicação social e engenharia, para citar alguns, constituem exemplos de áreas que estruturam a reprodução do conteúdo para além da mera aula expositiva. Neles o aluno e o professor trabalham em conjunto para que o conhecimento seja transmitido e apreendido. Não basta apenas ler um livro ou assistir a uma aula: é preciso participar, envolver-se, aprender na prática o seu objeto de estudos para que o estudante se sinta capacitado e habilitado a atuar. Júris simulados, simulações de emergências e técnicas laboratoriais são algumas das estratégias que esses cursos desenvolveram para o estudante aprender na prática.

A área de Relações Internacionais ainda caminha a passos lentos nessa dimensão. Mesmo que haja estudos e experiências pontuais espalhadas pelo Brasil e, talvez, uma maior consistência em locais como os Estados Unidos e Inglaterra, ainda temos um longo caminho a percorrer. Não temos uma tradição em capacitar nossos docentes para as salas de aula. O tripé ensino-pesquisa-extensão é bambo e frágil, pois o ensino é visto como uma parte menor e, muitas vezes, incômoda da rotina do pesquisador. Mesmo os organismos de fomento minimizam essa parte de nossas tarefas, pois não consideram o ensino como parte dos critérios de avaliação para bolsas, fomentos e premiações. Não há uma dedicação à arte do ensino como existe para métodos de pesquisa, desenvolvimento de novas teorias ou abordagens. Ensinar se torna uma parte automática das atividades acadêmicas.

Desse modo, as perguntas que não querem calar são: como valorizar o papel do professor? Como alguém que é treinado para pesquisar pode adquirir gosto pelo ensino? É possível sair da monotonia das aulas expositivas para uma estrutura mais participativa, que envolva alunos e professores?

Este livro aborda essas questões e apresenta iniciativas e esforços, nacionais e estrangeiros, para mudar nossas salas de aula. Através de experiências individuais de aprendizado ativo, diferentes professores e pesquisadores do campo das Relações Internacionais procuram aqui apresentar essa dimensão da vida acadêmica: a sala de aula. Uma dimensão mais envolvente que procura trazer o aluno para o processo de aprendizado e criar pensadores críticos.

Apesar dessa caminhada lenta, mencionada anteriormente, percebemos com certo prazer que o cenário está em processo de mudança. As duas principais

associações acadêmicas brasileiras de Ciência Política e Relações Internacionais já focam suas atenções para o campo. Alunos e colegas “compraram” a discussão e se engajam na reflexão e esforços iniciados neste livro. Agradecimento especial aqui a Luiza Bizzo Affonso e Raphael Côrrea, alunos do Programa de Mestrado em Relações Internacionais da UERJ, que gentilmente traduziram e adaptaram os capítulos de nossos colegas norte-americanos para o português, para que as discussões tenham maior alcance nos cursos de graduação do Brasil. No caso deste livro, o envolvimento de pesquisadores e professores, em diferentes estágios da carreira e de diferentes instituições, tanto no Brasil quanto do exterior, mostra a capilaridade e internacionalização desta rede de esforços colaborativos que objetiva refletir sobre como aprendemos e como podemos engajar nossos alunos nesse processo de construção do conhecimento. É esse tipo de envolvimento que faz com que o campo se desenvolva e a reflexão crítica aumente e produza frutos que perdurarão.

Agradecemos aqui também a confiança e envolvimento do Carlos Enrique Ruiz Ferreira da UEPB. Ele enxergou em nossa ideia, há alguns anos, potencial para a área e nos apoia desde então.

Finalmente, agradecemos aos nossos cônjuges e filhos pelo apoio e ajuda nessa tarefa. As ausências e demandas que frequentemente somos obrigados a impor a eles por conta das exigências de ser professor são recompensadas com o apoio e compreensão infinitos. Assim, Tatiana, Leticia, Alice, Marco e Vinicius, essa obra é um resultado da ajuda de vocês também.

- Parte I -

ENSINO EM RELAÇÕES INTERNACIONAIS:
PERSPECTIVAS, DESAFIOS, APRENDIZADO ATIVO

1. Paradoxo da abundância e a pobreza da atenção: desafios nas salas de aula e o aprendizado ativo em Relações Internacionais

Cristina Yumie Aoki Inoue
Marcelo M. Valença

Você alguma vez já se deparou com uma sala de aula em que mal via os rostos dos seus alunos, escondidos atrás de seus computadores portáteis, ou cabisbaixos concentrados nos seus *tablets* ou *smartphones*? Ou já se viu diante de uma plateia que não olhava para você, mas para uma tela?

Certamente todos aqueles que já vivenciaram a experiência de apresentar-se em público - como em uma aula ou uma palestra -, já passaram por isso. Essas situações refletem o comportamento trivial dos indivíduos diante da oferta de informação simultânea por diferentes fontes. Diante da multiplicidade de estímulos, é natural que os indivíduos deem prioridade para um estímulo em detrimento de outros. Esse comportamento não é percebido somente nas salas de aula. Ele reflete nossa forma de lidar com a enxurrada de informações que enfrentamos diariamente.

Nesse sentido, Herbert Simon, ganhador do Prêmio Nobel de Economia em 1977, alertou para o fato de que a informação consome a atenção de quem a recebe. Para ele, a riqueza de informação gera a pobreza de atenção (*apud*

GOLEMAN, 2013), i.e., quanto maior a quantidade de estímulos a que estamos submetidos, mais frágil é a atenção dedicada a cada um deles. Simon já preconizava o que Keohane e Nye definiriam, quase uma década depois, em 1998, como o “paradoxo da abundância”. Antes escassa, a informação gradualmente passou a ser abundante e de fácil acesso. A resposta a essa abundância de estímulos se deu através da redução de nossa capacidade de atenção, de modo a tentar perceber e interagir com essas múltiplas fontes de informação. Essa relação, o aumento de informações e a diminuição de nossa capacidade de reter esses dados, constitui o paradoxo da abundância e reflete uma lição simples, mas que teimamos em esquecer: sem atenção, não há foco. Sem o foco, a capacidade de retenção e o aprendizado são comprometidos. Surge, então, o desafio de como selecionar o que é relevante e, principalmente, como dedicar atenção aquilo que se pretende tornar relevante?

Este desafio - e, de certa forma, o paradoxo da abundância como um todo - é parte central do cotidiano do professor. Muito se fala dos desafios para manter a atenção do estudante em sala. Porém, trata-se de um problema novo ou de uma nova roupagem para uma questão antiga? Mudanças tecnológicas sempre impuseram o questionamento sobre as atividades do professor e a sua relação com os estudantes, mas a abundância de informação que percebemos atualmente parece tornar este desafio ainda mais instigante.

O objetivo deste capítulo é apresentar algumas das implicações das mudanças trazidas pelos avanços tecnológicos na área de informação e comunicação para o ensino e aprendizado em Relações Internacionais. A partir da literatura e de experiências de ensino e aprendizado ativos, buscamos refletir sobre os impactos e contribuições dessa abordagem pedagógica para envolver os estudantes em sala

de aula. Com isso, esperamos contribuir para que, cada vez mais, os alunos se tornem, também, atores nos processos de aprendizado e de produção de conhecimento.

Entendemos que o papel dos professores, inclusive os da área de Relações Internacionais (“RI”), não é o de informar sobre o que se passa no mundo. É seu papel prover o instrumental para ajudar a dar sentido à enxurrada de informações disponíveis e interações sociais nas redes de informação e de comunicação. A escassez de atenção não é algo simples, pois requer entendimentos de como funciona nosso sistema cognitivo. A boa notícia é de que a neurociência cognitiva está avançando e busca respostas para como melhorar o entendimento sobre o funcionamento dos nossos cérebros, sua evolução e limitações (GOLEMAN, 2013; LEVITIN, 2014). De forma semelhante, a psicologia cognitiva produz contribuições e avanços nas nossas formas de conhecer e processar os estímulos informacionais (KAHNEMAN, 2011). Ao entender melhor a maneira como processamos e lidamos com as informações que obtemos, podemos lidar com esses desafios de forma mais consciente e melhorar nossa capacidade de atenção e memória.

Não é nossa intenção discutir neste capítulo o funcionamento do nosso cérebro, mas apontar para o fato de que, como professores e educadores, temos de lidar com nossas próprias dificuldades de atenção, foco e de memória, além das dificuldades inerentes ao processo de aprendizado de nossos estudantes. Sem atenção, não há como algo permanecer na memória e não há aprendizado. Ter uma maior consciência de como a era do excesso de informação pode impactar nossa capacidade de cognição, é etapa importante para refletirmos sobre os desafios do aprendizado em Relações Internacionais e, com sorte, encontrarmos estratégias e caminhos de superação. Neste sentido, as proposições do ensino

e do aprendizado ativos são coerentes com essas mudanças. Afinal, elas sugerem o maior envolvimento dos alunos no processo de formação do conhecimento, o que proporciona maior aprofundamento e inserção no uso e assimilação das informações oferecidas.

Mudança contextual: sociedade da informação¹

Em o Futuro do Poder (2011), Joseph Nye argumenta que a Revolução da Informação baseia-se em avanços tecnológicos rápidos em computadores, comunicação e software que têm resultado em diminuição drástica dos custos de criar, processar, transmitir e buscar informação. Para ele, em função dos processos de globalização² e da descentralização dos processos criativos, o poder sobre a informação

1 Essa seção foi parcialmente inspirada no capítulo 2 de Inoue, Cristina Yumie Aoki. Regime global de biodiversidade, comunidades epistêmicas e experiências locais de conservação e desenvolvimento sustentável – o caso Mamirauá. *Tese de Doutorado*, Universidade de Brasília, 2003.

2 Globalização é um conceito de difícil definição e que, por si só, já constitui objeto de artigos e teses. Deste modo, optamos por usar esse conceito de forma meramente instrumental. Held et al. (1999, p. 2) definem globalização como o alargamento, aprofundamento e aceleração da interconectividade em escala mundial em todos os aspectos da vida social contemporânea, da cultural à criminal, da financeira à espiritual. Para eles, esse fenômeno deve ser entendido como um processo, ou conjunto de processos, ao invés de uma condição única, por isso, não se configura como uma sociedade, ou comunidade, mundial (HELD et al., 1999, p. 27). A globalização, nessa perspectiva, reflete a emergência de redes interregionais e sistemas de interação e intercâmbio, sendo importante distinguir entre o entrelaçamento de sistemas nacionais e societários em processos globais mais amplos de qualquer noção de integração global. Esses processos são qualitativa e quantitativamente diferentes do que existia antes da década de 1980 (KALDOR, 2012, p. 3). Esta é uma definição ampla e aberta a diferentes tipos de críticas, como a desenvolvida por Jan Scholte (2002), mas o conceito de globalização acaba por proporcionar um termo guarda-chuva conveniente para descrever essas mudanças.

está amplamente distribuído (NYE, 2011, p. 116). Enquanto Nye se preocupa na sua obra com as consequências dessa mudança para a política mundial, pensamos ser importante discutir, nesse contexto, os desafios ao ensino e aprendizado em Relações Internacionais. Embora haja um exagero profético e manipulação ideológica nos discursos sobre a revolução da tecnologia de informação, é um erro minimizar sua importância (CASTELLS, 1999, p. 50-51).

Primeiramente, é importante relacionar a sociedade da informação aos processos de globalização. É a partir dos seus impactos quantitativos e qualitativos na vida social que foi possível o desenvolvimento e expansão das tecnologias de informação e comunicação (“TIC”) para todas as regiões do globo, mesmo que de forma descontínua e desigual. O próprio campo de estudos das Relações Internacionais se beneficiou de tal desenvolvimento e expansão. O maior acesso às TIC, bem como a redução dos custos de deslocamento intercontinentais e a expansão do mercado de ensino superior em muitos países em razão da disponibilidade de tecnologias, permitiu seu crescimento e popularização. Nesse sentido, é importante notar que poucas áreas da vida social escapam do alcance de tais processos. Eles estão presentes em uma miríade de domínios, do cultural ao econômico, incluindo, mas não se limitando a, o político, o legal, o militar e o ambiental (HELD et al., 1999, p. 27).

Como não se trata de uma condição única, mas de padrões de crescente interconectividade global em todas as esferas-chave da atividade social, é preciso tentar compreender como esses padrões interferem em áreas específicas da vida social. No nosso caso, tratamos da educação superior no Brasil e, mais especificamente, do ensino das Relações Internacionais nos cursos de graduação.

A crescente interconectividade global torna o mundo “pequeno”, na medida em que podemos nos relacionar

com pessoas que estão geograficamente distantes e sabemos quase tudo que está acontecendo no mundo, mas, ao mesmo tempo “grande”, pois começamos a ter mais consciência da diversidade e complexidade dos vários mundos que compõem o mundo (ONUF, 2013). Neste sentido, a influência dos processos de globalização pode se dar de forma singela, desde um maior intercâmbio estudantil até a realização de obras como esta, que conta com contribuições de professores de lugares diferentes, com quem temos interagido e trocado experiências na área de ensino das RI. As particularidades locais que cada um de nós enfrenta não se tornam obstáculo para a troca de informações. Ao contrário, ela serve para estimular a diversidade e a percepção de que não há um mundo único lá fora para ser enfrentado.

Diretamente relacionado ao impacto desses processos está a ideia de sociedade da informação. De acordo com Castells (1999, p. 49-50), o final do século XX marcou o começo de um “intervalo” na história, cuja principal característica é a transformação de nossa cultura material por meio de mecanismos que evidenciam um novo paradigma tecnológico, organizado em torno da tecnologia da informação³. Ele ressalta os grandes avanços percebidos desde as últimas duas décadas do século XX no que se refere a materiais avançados, fontes de energia, aplicações na medicina e técnicas de produção, existentes ou potenciais, como a nanotecnologia, e a tecnologia de transporte. A transformação tecnológica expande-se de forma exponencial devido à sua capacidade de criar uma interface entre campos tecnológicos mediante uma linguagem digital comum na qual a informação é gerada, armazenada, recuperada, processada e transmitida.

3 Castells entende como tecnologia da informação, referindo-se a Harvey Brooks e Daniel Bell, o uso de conhecimentos científicos para se especificar as vias de se fazerem as coisas de uma maneira reproduzível.

Outra característica que marca essa revolução é sua difusão global em alta velocidade, que se acelerou em menos de três décadas, entre os anos 1970 e 2000 (CASTELLS, 1999, p. 51-52). Entretanto, e considerando que o mundo está conectado através da tecnologia da informação de forma descontínua, ainda há áreas geográficas e consideráveis segmentos da população que estão desconectados do novo sistema tecnológico. Isso ocorre porque a velocidade dessa difusão de informações é seletiva, tanto no plano social quanto no funcional (CASTELLS, 1999, p. 52), sem obedecer totalmente à lógica conhecida das divisões de poder e riquezas entre os países, que evidenciariam dicotomias como Norte/Sul ou desenvolvidos/em desenvolvimento. Desta forma, as distâncias geográficas e sócio-culturais são relativizadas, aproximando indivíduos, grupos e organizações, que se encontrariam geograficamente separados, e distanciando outros, que estariam territorialmente próximos⁴. O mundo se torna, ao mesmo tempo, pequeno e grande. Levitin (2014) afirma que, há quinze anos, se alguém quisesse aprender algo novo, levaria um certo tempo. O processo, por exemplo, de buscar uma informação específica num biblioteca poderia levar horas, quando não dias (ECO, 2010). Atualmente, uma busca pode levar segundos e envolver inúmeras bases de dados e parâmetros de informação, de forma a oferecer os resultados mais precisos para o usuário (LEVY, 2012). O acesso à informação tornou-se praticamente instantâneo e isso não se limita ao nosso dia-a-dia: como aponta Levitin (2014), essas mudanças afetam tanto professores de escolas

4 Castells afirma (1999, p. 52) que as áreas desconectadas são cultural e espacialmente descontínuas e podem estar nas cidades do interior dos EUA, nos subúrbios da França, nas favelas africanas ou nas áreas rurais chinesas e indianas. Por outro lado, atividades, grupos sociais e territórios dominantes por todo o globo estão conectados em um novo sistema tecnológico que começou a tomar forma nos anos 1970.

primárias quanto de pós-graduação. Entender o educador como apenas aquele que transmite a informação limitaria por demais o seu papel no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo essa lógica, a tecnologia liberaria o professor do fardo de apenas transmitir informação e o coloca diante do desafio de contribuir para que os estudantes tenham capacidade de filtrá-la, selecionar o relevante e dar sentido àquilo tudo. O professor, por um lado, se torna agente no processo de construção do espírito crítico e, consequentemente, do próprio conhecimento sobre o mundo. Por outro lado, como fazer isso se mal conseguimos “competir” com os *tablets*, smartphones e computadores que levam as mentes dos estudantes para longe da sala de aula, enquanto seus corpos permanecem lá, diante de nossos olhos? O paradoxo da abundância não é de simples resolução. A escassez de atenção tem raízes no funcionamento do nosso sistema cognitivo. Como não é objetivo deste capítulo o aprofundamento em ciência cognitiva, levantamos alguns pontos de reflexão que se mostram presentes em nossa experiência diária.

Abundância de informação e escassez de atenção: algumas noções sobre nosso sistema cognitivo

Daniel Goleman (2013) discute o alerta dado em 1977 por Hebert Simon de que riqueza de informação cria a pobreza de atenção. A partir das conclusões desenvolvidas por Simon, Goleman reforça a importância do elemento “atenção” para nosso processo cognitivo, tratando-o como uma habilidade que deve ser desenvolvida e que é capaz de influenciar o nível de competência com que realizamos nossas tarefas. A palavra “atenção” vem do latim *attendere*, que significa entrar em contato. Segundo Goleman, a capacidade de manter a atenção se liga a outras operações mentais como

a compreensão, a memória, a aprendizagem, a percepção do que sentimos e do porquê sentimos algo de tal modo, bem como a leitura das emoções dos outros e a capacidade da interação harmoniosa (GOLEMAN, 2013). Nesse contexto, a atenção, ou o foco, como ele prefere se referir, poderia ser dividido em três tipos ideais, interconectados: o foco interno, o foco no outro e o foco externo.

O foco interno nos põe em sintonia com nossas intuições, nossos valores principais e nossas melhores decisões. O foco no outro facilita nossas ligações com pessoas das nossas vidas. O foco externo, por sua vez, nos ajuda a navegar pelo mundo que nos rodeia. Independentemente do tipo referido, é nossa capacidade de atenção que determina o nível de competência com que realizamos determinada tarefa. A atenção é um fator invisível, uma faculdade mental que, apesar da sua importância, representa um recurso mental subestimado e pouco percebido. Trata-se, portanto, de uma ferramenta flexível, que se adapta a inúmeras operações mentais. Daí a importância de aprimorar e compreender melhor como fazer isso.

Daniel Kahneman (2011) trabalha com a questão da atenção e do foco através da análise do nosso processo decisório. Para ele, nosso cérebro opera através de dois sistemas de tomadas de decisão, rotulados de Sistema 1 e Sistema 2. Enquanto o Sistema 1 reage rapidamente aos estímulos percebidos, quase que instintivamente e se valendo de recursos heurísticos, Sistema 2 opera mais lentamente, processando as informações recebidas através do processamento lógico. Apesar de suas diferenças, ambos estão sujeitos a erros de cognição.

O Sistema 1 é considerado o ator protagonista no processo decisório e opera em primeiro plano, com pouco ou nenhum esforço ou senso voluntário de controle. Esse Sistema é responsável pelas chamadas decisões impulsivas,

definindo a nossa representação do mundo e atualizando essa representação conforme recebemos estímulos externos. Ao Sistema 1 são atribuídas os estímulos inatos e as habilidades aprendidas, mas imediatas, como a leitura, reconhecimento de idiomas e o processamento de contas simples. O Sistema 1 também produz padrões de ideias inusitados, que exigem maior reflexão para sua ordenação lógica. Neste caso, há a tendência de se responder a uma pergunta complexa com uma mais fácil, sem que essa substituição seja percebida.

O Sistema 2 processa as informações e estímulos que exigem atenção e maior tempo para operar. Seu papel, de certa forma coadjuvante ao Sistema 1, é lidar com questões mais complexas, como responder a perguntas mais elaboradas, estacionar o carro em vagas apertadas ou questionar a validade de um argumento lógico complexo.

Apesar das diferenças entre eles, ambos os Sistemas estão ativos sempre que estamos acordados. O Sistema 1, contudo, opera instintivamente, enquanto o Sistema 2 funciona em *stand-by*, com apenas uma fração de sua capacidade, a menos que explicitamente requerido. Ou seja, o Sistema 2 opera em sua total capacidade apenas quando o Sistema 1 envia estímulos para realizar atividades mais complexas. Neste caso, aquele se sobrepõe a este e controla o comportamento e as reações do agente. Porém, na maioria das vezes, o Sistema 2 se apresenta preguiçoso e transfere as decisões para o Sistema 1. A manutenção ativa do Sistema 2 não é apenas custosa, mas também entediante, logo sua utilização em tempo integral não é benéfica - pensar e prestar atenção são tarefas cansativas.

De forma semelhante, Levitin (2014), ao descrever a arquitetura de nosso sistema de atenção, assevera que a atenção é o recurso mental mais essencial de que qualquer organismo dispõe. Ela determina com quais aspectos do

ambiente nós lidamos e a forma como interagimos com esses aspectos. Assim, a atenção deve ser vista como um sistema apoiado por redes neurais diferentes no nosso cérebro, que se divide em três modos (ou funções): o *stay-on-task mode* (modo executivo central), o *mind-wandering* (ou sonhando acordado) e o filtro de atenção. O modo executivo central é o dominante e responsável por todas as coisas que demandam precisão e concentração. Permanecemos nesse modo quando estamos focados, concentrados em uma tarefa ou em um objetivo. O propósito do “executivo central” é evitar as distrações enquanto estamos envolvidos numa tarefa, restringindo o que vai entrar no nível consciente para que possamos focar no que estamos fazendo sem interrupções.

O modo *mind-wandering*, de acordo com a neurociência, é o estado natural do cérebro (*default mode*). Esse é o modo de descanso do cérebro, em oposição ao modo “executivo central”. Quando o cérebro não está engajado numa tarefa importante e com propósito, ele está no modo de descanso. Este estado é muito importante porque se caracteriza por um fluxo de conexões entre ideias e pensamentos dispersos e uma falta relativa de barreiras entre a dimensão sensorial e os conceitos. Isso resultaria em um potencial de grande criatividade e solução de problemas aparentemente insolúveis. Levitin (2014) ressalta que a descoberta desse modo e de uma rede cerebral especial, que dá suporte para um modo mais fluido e não linear de pensamento, é uma das maiores descobertas da neurociência nos últimos vinte anos. Isso explica, também, a conclusão de Kahneman de por que prestar atenção demanda esforço: a atenção é algo que tem um custo. Ou estamos atentos, ou desatentos. Trata-se de um jogo de soma zero.

A explicação para esse jogo de soma zero, segundo Levitin, está no fato de que os dois estados cerebrais descritos

(*mind-wandering* e executivo central) são opostos. Quando um está ativo, o outro não está. Quando estamos envolvidos em tarefas demandantes entra em operação o modo executivo central; quanto mais a rede neural que apoia o *mind-wandering* mostra-se suprimida, maior a precisão no desempenho da tarefa em curso (LEVITIN, 2014). Trata-se de uma explicação análoga da relação entre os Sistemas 1 e 2 de Kahnemann e de seus funcionamentos antagônicos, mas complementares.

Adicionalmente, há um quarto componente do sistema de atenção (*attentional-system*), que nos permite alternar entre o modo *mind-wandering* e o executivo central. É como se fosse um interruptor, que nos permite mudar de um modo para outro, passar de uma tarefa para outra. Esse interruptor neural, controlado por uma parte do cérebro, denomina-se insula, permite que prestemos atenção em algo que nos incomoda em um momento e, rapidamente, retornemos para o modo de *mind-wandering*. Quando a insula é acionada em demasia, de forma a alternar entre os dois modos, sentimos-nos cansados e até mesmo tontos (VINOD MENON; LEVITIN, 2010 apud LEVITIN, 2014).

O terceiro modo é o filtro de atenção. Localizado discretamente no nível do subconsciente, ele está sempre em operação, atuando como que em um plano de fundo (LEVITIN, 2014). Esses filtros são frutos do processo evolutivo, com impacto significativo na nossa capacidade e funções cognitivas. Levitin aponta que os estudiosos de cognição tratam a capacidade de nossos cérebros de lidar de maneira flexível com a informação como o principal fator evolutivo da nossa espécie. Entretanto, apesar desses filtros de atenção terem contribuído para a evolução humana por milênios, eles podem facilmente ficar sobrecarregados com o excesso de estímulos recebidos e percebidos nos dias de hoje.

Seguindo essa linha, Goleman complementa que nossa atenção poderia ser comparada a uma espécie de músculo cognitivo, que nos permitiria acompanhar uma história, concluir uma tarefa, aprender ou criar. Para o autor, é vital conhecer e fortalecer esse músculo. Além disso, outro ponto, levantado por Goleman (2013), que contribui na reflexão sobre ensino e aprendizado na sociedade da informação, é a importância da interação face-a-face. Esta gera outros tipos de aprendizado. Consequentemente, é um problema se as novas gerações passam a maior parte do tempo conectadas a seus *gadgets* eletrônicos. Goleman (2013) alerta que, hoje em dia, muitas crianças estão conectadas mais a máquinas e menos a pessoas, isso pode gerar déficits emocionais e cognitivos, pois o circuito social e emocional do cérebro de uma criança aprende através dos contatos e das conversas, essas interações moldam o circuito cerebral. Com isso, o envolvimento digital, quando se dá em detrimento do tempo dedicado a pessoas, resulta em déficits, como, por exemplo, a incapacidade de “ler” sinais não verbais, interpretar comportamentos alheios frente-a-frente em tempo real, ou de sentir o incômodo dos outros “quando eles param para ler um texto no meio de uma conversa” (GOLEMAN, 2013).

Assim, afirmar que aprendemos melhor com a atenção focada não é algo novo. A novidade do estudo de Goleman vem da constatação de que o foco se relaciona diretamente à nossa capacidade de estabelecer determinadas conexões neurais. Nesse sentido, quando focamos naquilo que fazemos ou aprendemos, o cérebro insere aquela nova informação em um contexto cognitivo já existente e estabelece novas conexões para “fixá-la” em nossa memória, estimulando aquele músculo. Por isso, quando nossa mente divaga, o cérebro ativa uma sequência de conexões neurais que tangenciam

temas e questões que não têm correlação direta com o que estamos tentando aprender. Sem o foco, não há o armazenamento da lembrança do que estamos aprendendo, já que nosso músculo cognitivo não é exercitado.

A escassez da nossa atenção está diretamente relacionada a forma como a tecnologia captura a nossa atenção. A grande quantidade de estímulos proporcionada pela tecnologia não nos permite exercitar esse músculo cognitivo e, portanto, desenvolver nossa capacidade de foco. Diferentes focos de informação sem uma atenção dedicada impedem que armazenemos as nossas lembranças, impedindo que o aprendizado se concretize. Essa é uma descrição de algo que acontece nas nossas universidades. Cada vez mais nossos estudantes levam para a sala de aula aparelhos celulares, *tablets*, computadores para substituir cadernos e anotações feitas a mão e, mesmo que interessados em aprender, acabam atraídos por esses aparelhos ao longo das aulas. A evidência é o cenário apresentado no início deste capítulo: turmas desatentas ou alheias ao que se passa na sala de aula, já que seus olhos estão fixos nas telas, e que apresentam rendimento abaixo do esperado, pois a conectividade permanente ocorre com o custo de prejudicar o aprendizado.

Enquanto Goleman aponta para o desafio de manter a atenção diante do excesso de informação, Levitin discute como nossas memórias começam a se confundir e se sobrecarregar nesse contexto em que assumimos tarefas previamente delegadas. Pelo que alguns estudos têm indicado, essa questão vai além de uma diferença intergeracional quanto às mudanças tecnológicas. Há evidências de que o excesso de informação têm impactos em níveis mais profundos que, por sua vez, impactam na capacidade de aprendizado em sentido amplo. Não à toa somos traídos eventualmente por nossa memória: não é infrequente confundirmos compromissos ou

prazos. Isso é um sinal do excesso de informação em um sentido amplo: a quantidade de produtos, dados, imagens e sons disponíveis causa a sobrecarga nos circuitos cerebrais envolvidos no processo decisório e, com isso, há perda de motivação e produtividade. Nossos esquecimentos, hoje considerados corriqueiros e, por isso, normais, são sintomas de como nossos cérebros estão sobrecarregados na era da informação. Nosso cérebro deixa de priorizar os processos de tomada de decisão e o Sistema 2 é comprometido.

Desse modo, a escassez de atenção não é simplesmente um resultado da nossa inabilidade de lidar com a quantidade de informação. Ela tem origem, principalmente, na forma como nosso sistema cognitivo opera. Levitin estima que a capacidade de processamento de uma mente consciente opera em torno de 120 bits por segundo. Para que algum evento seja codificado como parte de nossa experiência, é necessário que lhe seja dada atenção consciente. Para entender uma pessoa falando conosco, nós precisamos processar 60 bits de informação por segundo, o que significa que nós conseguimos no máximo entender duas pessoas falando ao mesmo tempo. Considerando que nossa capacidade de atenção é restrita, muitos de nós se sentem, justificadamente, assoberbados pelo excesso de informação.

Um cidadão norte-americano médio dispunha de cinco vezes mais informações em 2011 do que em 1986. Isso não é trivial. Traduzido em números, isso equivale a um acesso diário a cerca de 175 novos jornais. Em nossos momentos de lazer, quando estamos menos atentos, cada um de nós processa cerca de 34 gigabytes ou aproximadamente cem mil palavras por dia. Há no mundo mais de vinte e uma mil estações de televisão que produzem 85 mil horas de programação original todo dia, o equivalente a 20 gigabytes de imagens áudio-visuais. Em termos comparativos, apenas o *YouTube*

recebe 144 mil horas de novos vídeos por dia. Caso alguém se dedique a calcular a quantidade de informação produzida diariamente no mundo apenas considerando dispositivos de gravação, como memórias de computador, celulares, fitas magnéticas de cartões de créditos, etc, o autor afirma que criamos um mundo de trezentos exabytes de informação. Em termos ordinais, é o número 300 seguido por 20 zeros, uma quantidade avassaladora de informações (LEVITIN, 2014).

Compreender os mecanismos da atenção e do foco pode nos ajudar a atuarmos no mundo de forma mais consciente. Complementarmente, isso contribuiria para a melhoria de nossa atuação em sala de aula ao nos tornar mais cientes de que há mudanças em curso trazidas pela revolução da informação. Essas mudanças impactam diretamente nossos sistemas cognitivos e, conseqüentemente, nossas atividades de ensino e aprendizado.

Partindo dessa lógica, o filtro de atenção trabalha com dois critérios principais, a mudança e a importância. Nossa interação com o mundo nos faz captar mudanças a todo tempo, de forma inconsciente. O cérebro as detecta e as processa, repassando informações sobre essas mudanças. O critério de importância funciona de maneira subjetiva e transitiva, i.e., decorre de preferências, experiências e interesses individuais. O critério de importância não escala os diferentes estímulos de forma semelhante para diferentes indivíduos.

Esses critérios funcionam a partir de uma via de mão única, ou seja, a mudança é percebida, enviada para o cérebro e, então, processada por sua importância. O oposto não é possível. Desse modo, a desatenção pode levar à perda de mudanças e estímulos importantes, sem que o cérebro os registre (LEVITIN, 2014). Esse piloto automático evidencia a capacidade limitada de nossa atenção e o mito do

multitasking: nossos cérebros podem focar apenas uma coisa de cada vez⁵.

multitasking is the enemy of a focused attentional system (...) We can't truly think about or attend to all these things at once, so our brains flit from one to the other, each time with a neurobiological switching cost. The system does not function well that way. Once on a task, our brains function best if we stick to that task (LEVITIN, 2014, p. 16).

O *multitasking* é, na verdade, a operacionalização do *attentional switching*. Este consiste na nossa capacidade em alternar nossa atenção para outras atividades, mas “pagando um pedágio” ao fazê-lo. Há custos no nível das conexões neurais em tal processo, mas não os percebemos no curto prazo. A atenção é um recurso cerebral de capacidade limitada, criada por redes de neurônios no córtex pré-frontal, sensível à liberação de dopamina. Esta, por sua vez, é liberada no cérebro por dois gatilhos diferentes. O primeiro é automático e se relaciona com o processo de evolução humana. Algo que se correlaciona com nosso instinto de sobrevivência chamaria a nossa atenção e entraria nesse sistema de vigilância. O segundo depende de uma decisão consciente de focar no que é relevante em busca ou escaneamento do ambiente. São as situações, por exemplo, quando procuramos alguém ou um objeto perdido. Concretamente, podemos referir ao jogo “Onde está Wally?” como representação desse processo. Nosso cérebro envia instruções para neurônios específicos, que filtram as informações de forma que apenas aquelas

5 Testes no youtube: <www.youtube.com/watch?v=vJG698U2Mvo> e <www.youtube.com/watch?v=IGQmdoK_ZfY> , acesso em 01/04/2015.

que são relevantes chamam nossa atenção (LEVITIN, 2014, p. 16-18).

Filtros de atenção eficientes são resultados do nosso processo evolutivo. Porém, podemos nos perguntar o porquê de não estarmos usando essa capacidade melhor?

De acordo com Levitin, nosso cérebro é estimulado com mais frequência atualmente do que costumava ser. Ao mesmo tempo, buscamos formas de automatizar nossas rotinas, simplificando-as. Para compensar essa “diminuição de atividades”, assumimos tarefas que antes eram delegadas. Contudo, esse processo de trocas é falacioso: ao automatizar nossa rotina, não diminuimos o grau de atenção destinado a essas atividades, mas buscamos maior eficiência. Inclui-se, aqui, o aprendizado de novas tecnologias, técnicas e procedimentos, inclusive a adaptação a novos padrões visuais e estéticos. E também, ao acumular novas tarefas, uma nova competição por recursos neuronais de atenção entre informações de todos os tipos, que buscam relevância, importância e espaço em nossa capacidade de processar para definir o que precisamos realmente saber (LEVITIN, 2014, p. 18-19).

Assim, na era da informação, mais é menos. Mais informação disponível significa menos informação retida. Mais estímulos e conhecimento significa menor capacidade de filtrá-los. Maior nossa percepção quanto à importância do *multitasking*, menor a saúde do nosso cérebro. Ao tentar perceber e apurar tudo aquilo que está ao nosso redor, acabamos ficando com nada. Isso acontece porque, para ativar a capacidade de “processar” e reter a informação, necessitamos da atenção. Com a troca constante de foco, o *switching*, esgotam-se os recursos neurais disponíveis e, assim, pouco se apreende.

É importante termos consciência, então, de que nosso “apetite” por conhecimento pode estar na raiz de nossas falhas ou de nossos sucessos. Algumas formas de

conhecimento podem produzir melhorias nas nossas vidas, enquanto outras são irrelevantes e simplesmente geram distrações. Levitin discorre sobre a importância da seleção ativa (*active sorting*) no processo de distinção entre o que é relevante e o que não é em determinadas situações. Seleção ativa implica a capacidade de separar, filtrar, classificar e escolher que tipo de estímulo será trabalhado. Fazer constantes processos de triagem, peneirar e classificar por ordem de prioridade o que é importante, escolher e jogar fora o que não importa.

Nesse sentido, como o aprendizado ativo em relações internacionais pode oferecer alternativas relevantes?

Aprendizado ativo em Relações Internacionais e o paradoxo da abundância: acordando a atenção

Conforme Lantis, Kuzma e Boehrer (2000) sugerem em seu capítulo, o aprendizado ativo em relações internacionais pressupõe uma mudança no paradigma instrucional tradicional. Ao invés de nortearmos o processo de ensino a partir de aulas expositivas - *lecture-oriented* -, professores e estudantes trabalhariam juntos para produzir aprendizado, desenvolver habilidades críticas e propiciar descobertas e construção de conhecimento. O paradigma assumido pelo ensino e aprendizado ativos envolve uma perspectiva educacional mais holística, corroborando o que Levitin (2014) propõe. O argumento de Levitin sugere que um maior engajamento dos alunos se daria a partir do desenvolvimento de suas capacidades de selecionar as informações mais relevantes e estimular o pensamento crítico e independente.

A perspectiva do ensino e aprendizado ativos permite, também, a superação do *déficit* de interação causado pela abundância de informações disponíveis. Simulações, jogos,

estudos de caso, debates estruturados entre outras abordagens de aprendizado ativo são construídas com base na interação entre grupos de estudantes e entre esses e o professor. Considerando que as novas gerações passam a maior parte do tempo conectadas, a interação interpessoal, que ajuda na formação do circuito social e emocional do cérebro em desenvolvimento, se vê limitada. Goleman (2013) aponta que essa formação é estruturada a partir de contatos, conversas e interações face-a-face, moldando gradativamente o circuito cerebral. Com isso, estudos indicam que a falta desse contato ocasionado pela imersão digital gera déficits emocionais e cognitivos.

Trata-se, assim, da tentativa de criar ambientes de aprendizado que promovam maior interação e experimentação. Além disso, é possível buscar usos criativos das novas tecnologias de informação e comunicação: vídeos, músicas, jogos na internet, blogs e mesmo as redes sociais. O uso do Facebook, por exemplo, é discutido neste livro por Shaw (neste volume). O importante é estabelecer objetivos de aprendizado claros e buscar formas de alcançá-lo, nos quais o professor seja o facilitador de um processo de aprendizagem em que o estudante é o sujeito. O propósito final é desenvolver habilidades de pensamento crítico, propiciar descobertas e construção de conhecimento.

Algo semelhante é trabalhado por Levitin. Ele nos lembra que a facilidade de acesso à informação criou um novo problema, que é a forma como a informação é reproduzida aos estudantes. Desenvolver o pensamento crítico dos jovens leva à formação de pensadores independentes. Em suas palavras, o professor deixaria, pois, de disseminar dados e eventos para se tornar um estimulador das habilidades mentais necessárias para que esse pensamento crítico norteie e oriente o processo de captação e processamento das

informações. Assim, o papel do professor na era da abundância de informação é auxiliar os estudantes a desenvolverem as habilidades de seleção ativa.

Novamente, apontamos o instrumental do ensino e aprendizado ativos como ferramenta importante nesse processo de transição do impacto do docente em sala de aula. Sem promover uma completa ruptura do modelo tradicional de aulas, pode-se pensar em um leque de estratégias pedagógicas que envolvam aulas expositivas com a dialética socrática e atividades que aproximem os estudantes do processo de construção do conhecimento. O importante é mudar a forma como encaramos o processo de ensino-aprendizado. Ajudar os alunos a selecionarem informações e fazê-los sair das suas zonas de conforto são ações que estão em consonância com o funcionamento dos filtros cerebrais de importância e mudança. Isso promove atenção, foco e, conseqüentemente, o aprendizado.

Conclusão

O grande fluxo de informações que recebemos a todo dia implicou mudanças na forma como internalizamos tais estímulos. Desde a nossa capacidade de selecionar informações, processá-las como relevantes e retermos seu conteúdo, pode-se dizer que nossa própria interação com o ambiente social foi afetado. Conseqüentemente, a maneira como aprendemos também passou por mudanças.

Diante disso, é natural perceber que tais mudanças se refletem, também, nas experiências de ensino. Esperar que nosso condicionamento de estar conectado em tempo integral seja abandonado no momento em que estamos em sala de aula não é razoável. Ao mesmo tempo, também não é razoável aos professores resistir aos desafios propostos por essas mudanças.

Como as experiências e reflexões propostas ao longo dos capítulos deste livro mostram, há um gradual processo de adaptação e de mudança por parte dos docentes e dos próprios alunos para melhorar a relação entre ensino e aprendizado. As ferramentas de ensino e aprendizado ativos nos permitem romper com o modelo tradicional e proporcionar uma adaptação ao cenário percebido atualmente. Sem menosprezar as mudanças e os novos desafios, trazer os alunos para o processo de construção de seu próprio conhecimento mostra-se essencial para a sua capacitação, de não apenas olhar para o campo das Relações Internacionais, mas também para a própria dimensão social, de forma crítica e autônoma.

Referências bibliográficas

CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em Rede. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*. v.1, 2ª ed, São Paulo: Paz e Terra, 1999.

ECO, Umberto. *Como Se Faz Uma Tese*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

GOLEMAN, Daniel. *Foco. A atenção e seu papel fundamental para o sucesso*. Tradução Cássia Zanon. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2013.

HELD, David et al. *Global Transformations - Politics, Economics and Culture*. Stanford: Stanford University Press, 1999.

KAHNEMAN, Daniel. *Thinking, Fast and Slow*. Nova York: Farrar, Straus & Giroux, 2011.

KALDOR, Mary. **New & Old Wars: organized violence in a global era.** Stanford: Stanford University Press, 2012.

KEOHANE, R. O.; NYE Jr, J.S. *Power and interdependence in the information age.* **Foreign Affairs**, v.77, n.5, p. 81-94, set/out. 1998.

LANTIS, Jeffrey S.; KUZMA, Lynn; BOEHRER, John. **The New International Studies Classroom: Active Teaching, Active Learning.** Boulder: Lynne Reinner, 2000.

LEVITIN, Daniel J. **The Organized Mind: Thinking Straight in the Age of Information Overload.** Nova York: Dutton, 2014.

LEVY, Steven. **Google: a biografia.** São Paulo: Universo dos Livros, 2012.

NYE, Joseph S. **The Future of Power.** Nova York: Public Affairs, 2011.

_____. **O Futuro do Poder.** São Paulo: Benvirá, 2012.

ONUF, Nicholas G. **Making sense, making worlds.** Constructivism in social theory and international relations. Londres e Nova York: Routledge, 2013.

SCHOLTE, J. What's Globalization? The Definitional Issue - Again. **CSGR Working Paper**, n° 109, 2002.

2. Aprendizagem e Ensino Ativos nas Relações Internacionais: Melhores Práticas, Inovações e Novas Vozes⁶

Jeffrey S. Lantis
Kent J. Kille
Matthew Krain

A aprendizagem e o ensino ativos consistem num conjunto de técnicas educacionais elaboradas para despertar nos estudantes um interesse maior pela descoberta do conhecimento. Essa prática pedagógica, cuja ênfase está no engajamento crítico dos alunos, possui um amplo lastro histórico, que remonta às ideias de Sócrates, na Grécia antiga, até chegar aos trabalhos do reformista educacional John Dewey, nos EUA da virada do século XX. Entre os exemplos mais recentes dessa abordagem podemos citar desde as aulas participativas, que fizeram com que uma geração inteira de professores de Relações Internacionais conectasse seus alunos a seus materiais de estudo por meio da solução de problemas em sala de aula (MERSETH, 1991; KILLE; KRAIN; LANTIS, 2008), até as atuais simulações virtuais que reúnem estudantes do mundo inteiro para debater *on-line* sobre diversos assuntos.

6 A tradução do presente artigo foi realizada por Raphael Côrrea, Mestre em Relações Internacionais pelo Programa de Relações Internacionais da UERJ.

Entendemos que professores de Relações Internacionais dedicados são aqueles que trabalham para educar, encorajar, desafiar e preparar seus alunos para assumirem uma vida de grandes responsabilidades. Eles se esforçam para criar um ambiente que favoreça a aprendizagem em sala de aula e para fomentar uma conexão entre os alunos e seus materiais de estudo, a fim de que eles possam melhor compreendê-los. Para garantir um processo educacional bem sucedido e mais reflexivo é necessário que os objetivos de aprendizagem almejados e que os métodos a serem utilizados para atingí-los sejam cuidadosamente escolhidos. Da mesma forma, é importante que haja colaboração mútua entre os educadores e seus alunos na busca por esses objetivos, de forma a avivar o espaço educacional e empoderar os estudantes perante os materiais trabalhados.

O presente capítulo tem como finalidade discutir como o aprendizado e o ensino ativos se desenvolveram nos últimos tempos e mapear quais estratégias de implementação dessa prática são mais populares e eficazes dentro do curso de Relações Internacionais. Após uma apresentação preliminar das bases filosóficas e da evolução do tema, o texto abordará experiências de sucesso nas aplicações do aprendizado ativo em sala de aula e avaliará como desenvolvimentos recentes da globalização, da educação e da tecnologia apontam para novas e animadoras possibilidades para a concretização do aprendizado e ensino ativos em Relações Internacionais que seja transnacional, que se estenda por diversos países.

Em resumo, este capítulo investiga a evolução das melhores práticas, bem como as perspectivas atualmente existentes sobre cada uma delas. A intenção é reconhecer e encorajar o crescimento de uma comunidade vibrante de professores de Relações Internacionais que possa continuar a abrir espaço para novas vozes e perspectivas sobre aprendizado e ensino ativos.

Desenvolvimento Histórico da Aprendizagem e do Ensino Ativos

Abordagens Filosóficas

Quais são os nossos objetivos como professores de Relações Internacionais e qual é a melhor receita para atingí-los e ter sucesso em nossas salas de aula? Artigos sobre educação superior costumam descrever o ato de ensinar de diversas maneiras: como uma busca por uma causa nobre, um desejo por estabelecer conexões intelectuais com os outros, uma inspiração para lidar com perguntas difíceis, uma intenção de formar estudantes críticos (BAIN, 2004; FILENE, 2005). Professores dedicados geralmente tentam criar engajamento em seus alunos por meio de empatia ou interesse, trabalhando com eles de forma a motivá-los a explorar questões fundamentais das relações internacionais. Eles também normalmente possuem um desejo comum de se conectarem ao outro: aos alunos em sala, a seus pares e colegas envolvidos em projetos de ensino ou pesquisa similares e a tomadores de decisões para influenciar suas escolhas políticas.

Estudos de pedagogia no ensino superior enfatizam o poder do engajamento estudantil. Os educadores Robert Barr e John Tagg (1995) descrevem essa ação transformadora como o ato de deixar para trás um “paradigma de instrução” tradicional, baseado em aulas expositivas, e mover-se em direção a um “paradigma de aprendizagem”. Eles são favoráveis a uma abordagem educacional mais holística e focada no aluno, por meio da qual os professores possam trabalhar com os estudantes de forma a “produzir aprendizado”, desenvolver o senso crítico e gerar descoberta e construção de conhecimento (BARR; TAGG, 1995). Esse processo de descoberta coloca os alunos na posição de pensadores

críticos e de criadores e consumidores de conhecimento num espaço de aprendizagem ativo, colaborativo e focado na prática. Essa mudança de perspectiva ajuda a criar espaços de aprendizagem de Relações Internacionais no século XXI muito mais poderosos e eficazes.

Professores que se utilizam de ensino e aprendizagem ativos frequentemente buscam inspirar seus alunos a se tornarem aprendizes independentes, motivados a explorar questões fundamentais por conta própria. De acordo com a perspectiva de cada um, diferentes metáforas podem ser aplicadas aqui. O ensino e a aprendizagem podem ser entendidos como uma relação dialógica, uma rua de mão dupla, uma conversa dinâmica ou uma proveitosa troca num mercado de ideias. Alunos empoderados podem vir a se dedicar a questões analíticas, políticas ou de pesquisa, aumentando o nível de pensamento crítico em relações internacionais dentro e fora da sala de aula. Como sustentado por Page Smith (1991, p. 215), “a verdadeira educação deve envolver uma reação. Se não há diálogo, escrito ou falado, não há educação genuína. O aluno deve ser levado a sair de sua passividade”. O paradigma do aprendizado ativo enxerga essa atividade como um processo de descoberta e, em uma sala de aula interconectada, coloca os alunos em uma posição de criadores de conhecimento. As estratégias de aprendizagem e ensino ativos fornecem um treinamento valioso e duradouro em áreas fundamentais como pensamento e raciocínio crítico, barganha e negociação, além de habilidades de comunicação orais e escritas.

Recentemente, tem-se sugerido que o ensino colaborativo é capaz de efetivamente promover uma compreensão mais profunda dos conceitos centrais das relações internacionais (KOLB, 1984). Isso porque alunos que se dedicam mais ativamente a seus materiais de estudo tendem a aprender, entender e reter mais os conhecimentos ali presentes. Por isso, aumentar

os tipos de experiências sensoriais que os estudantes vivenciam com seus materiais durante o processo de aprendizagem proporciona uma lembrança prolongada dessas experiências e permite que alunos com diferentes necessidades de aprendizagem consigam acessar e reter esses conteúdos (CLARK; PAIVIO, 1991; FOX; RONKOWSKI, 1997).

Estratégias de aprendizagem e ensino críticos também ajudam a criar um espaço de aprendizado poderoso e eficaz, ao fazer conexões entre teorias, conceitos e exemplos do mundo real, assim como ao desafiar os alunos a assumir riscos e expressar suas opiniões sobre assuntos complexos e controversos. Os alunos, nesse sentido, podem ser empoderados e inspirados a explorar novas questões e desafios. Essas atividades podem também aumentar o entusiasmo dos alunos, levando a um maior envolvimento em sala e promovendo maior aprendizado e retenção de conteúdos (MCKEACHIE; SVINICKI, 2011).

Evolução da literatura sobre aprendizado e ensino ativos em Relações Internacionais

Ao longo dos últimos anos, uma vibrante e impressionante literatura sobre aprendizado e ensino ativos se desenvolveu. O avanço das simulações de negociações internacionais em sala de aula é apenas um dentre os vários exemplos surgidos nessa área da pedagogia. Na década de 1950, Harold Guetzkow e alguns colegas criaram a *Inter-Nation Simulation*, que possuía regras e fórmulas específicas sobre o comportamento dos Estados. Desde então, relatos sobre esse tipo de abordagem publicados em periódicos acadêmicos têm ajudado a despertar um interesse muito maior na academia por simulações políticas como ferramentas de ensino e pesquisa (GUETZKOW, 1959, 1963; GUETZKOW; JENSEN, 1966).

Como evidência dessa evolução, até a década de 1980 um número significativo de sofisticadas simulações sobre política internacional foram criadas por acadêmicos da área, como *Crisis, Grand Strategy, ICONS* e *SALT III*. Tão importante quanto essas criações foi o fato de seus autores terem publicado sobre elas e, assim, disseminado seus trabalhos para públicos cada vez maiores. Periódicos específicos sobre o tema também surgiram, como *Simulation & Gaming* e *PS: Political Science & Politics*, além de *International Studies Notes*, claramente criados para divulgar novidades nessa área.

Na década de 1990, as atenções dentro dessa área estavam mais voltadas para os esforços em aumentar a quantidade de simulações, bem como diversificá-las quanto ao tipo, ao escopo, à natureza e às suas formas de promoção. Heidi Hobbs e Ralph Carter, por exemplo, editaram uma série de artigos na revista *Foreign Policy Analysis Notes* sobre estratégias de aprendizagem e ensino ativos. Além disso, utilizando tecnologia de ponta em termos de comunicação para a época, ambos deram início a debates sobre ensino e simulações em uma lista de e-mails (a *Foreign Policy Listserv*) da *International Studies Association* (ISA). Atualmente, em plena era digital, a área tem prosperado cada vez mais através de simulações *on-line* sobre política internacional (ASAL, 2005; BRIDGE; RADFORD, 2013).

Como consequência desses desdobramentos, a Seção sobre Aprendizado Ativo em Relações Internacionais da ISA (*Active Learning in International Affairs Section* – ALIAS) foi fundada em 1994 com o intuito de estimular ainda mais o desenvolvimento da literatura sobre o tema e permitir uma maior troca de ideias dentro da disciplina. Ela serve de estímulo a professores de diferentes gerações e contextos para que reflitam sobre temas pedagógicos fundamentais, além de servir tanto como fonte de inspiração para ideias inovadoras,

quanto como um fórum de relacionamento e desenvolvimento profissional entre educadores.

É importante destacar que, se anteriormente essa abordagem recebia mais atenção na América do Norte, hoje ela começa a influenciar o ensino também em outras regiões do globo. Os autores deste livro, por exemplo, já tiveram a oportunidade de coordenar *workshops* sobre aprendizado e ensino ativos em Relações Internacionais que reuniram professores especialistas do mundo inteiro. Um deles, inclusive, ocorreu no Instituto de Relações Internacionais da Universidade de Brasília, tendo durado dois intensos dias e envolvido professores e estudantes de pós-graduação da região. O objetivo era familiarizar os participantes com o amplo leque de estratégias de aprendizagem e ensino ativos existentes, assim como promover um desenvolvimento mais estruturado das mesmas.

Durante o *workshop* encontramos um grupo vibrante e comprometido de professores, que já se engajava nesse tipo de atividade diariamente e buscava um espaço para dialogar sobre suas experiências pedagógicas e sobre como pensá-las e avaliá-las de maneiras mais sistemáticas. Dessa troca transnacional trouxemos novas ideias e percepções para nossas próprias salas de aula e um entusiasmo ainda maior de encorajar novas vozes e direções na área de aprendizagem e ensino ativos ao redor do mundo (KILLE; KRAIN; LANTIS, 2008).

Publicações recentes sobre o tema refletem o atual estágio de evolução dessa prática, como o projeto patrocinado pela ALIAS chamado *The New International Studies Classroom: Active Teaching, Active Learning* (LANTIS; KUZMA; BOEHRER, 2000). Outros projetos refletem uma ênfase mais global, como o volume recente do *Learning and Teaching Group*, da *British International Studies Association*, chamado *Teaching Politics and International Relations* (2012), e o livro *Teaching Africa: A Guide for the*

21st Century Classroom (2013). Além disso, mais periódicos acadêmicos vêm sendo criados com o claro objetivo de publicar novos trabalhos sobre aprendizagem e ensino ativos, como *International Studies Perspectives* e *The Journal of Political Science Education*.

Melhores Práticas e Novas Perspectivas na Aprendizagem e no Ensino Ativos no Século XXI

Nas páginas a seguir serão identificados e debatidos quatro temas fundamentais encontrados na literatura sobre aprendizado e ensino ativos: objetivos pedagógicos, aplicações práticas, procedimentos e regras, e avaliação e reflexão. Eles representam tanto passos lógicos para a implementação desse tipo de abordagem quanto uma valiosa estrutura para conceituar e padronizar boas práticas nessa área (KILLE; KRAIN; LANTIS, 2008; LANTIS; KILLE; KRAIN, 2010).

Objetivos Pedagógicos

A literatura sobre aprendizado ativo é quase unânime em enfatizar que os objetivos pedagógicos devem ser usados como guias durante todo o processo de planejamento, desenvolvimento e implementação das estratégias educacionais adotadas em sala de aula. Ole Holsti (1994), por exemplo, fala sobre como o uso da aprendizagem e do ensino ativos deve refletir em suas motivações primárias o objetivo principal almejado pelos educadores. C. Roland Christensen, David A. Garvin e Ann Sweet (1991), por outro lado, argumentam que é necessário que aqueles que planejam e implementam esse tipo de estratégia educacional tenham total consciência sobre os objetivos que querem alcançar. Entre alguns dos objetivos pedagógicos mais comuns estão, por exemplo,

“aprender a extrair conteúdo de informações”, “desenvolver habilidades para resolver problemas” e “encorajar o pensamento crítico”.

Um bom exemplo de conexão entre objetivos pedagógicos e estratégias inovadoras de aprendizagem e ensino pode ser encontrado na literatura sobre ensino através de estudos de casos. Nesse método, o educador constrói um caminho dialógico com os alunos a partir de leituras comuns, fazendo perguntas de orientação e encorajando que eles reflitam tanto sobre os fatos apresentados, quanto sobre interpretações de possíveis conseqüências e lições aprendidas. Em tais situações, os professores podem definir como objetivos a aquisição de conhecimento detalhado sobre um tópico específico e a compreensão de processos de solução de problemas e de jogos de dois níveis.

Objetivos pedagógicos ainda mais amplos poderiam almejar reforçar o ensino da teoria e de conceitos complexos. Além disso, podem melhorar o entendimento dos alunos sobre questões globais, construir conhecimento sobre dinâmicas históricas, religiosas e culturais, ensinar sobre atores primários, instituições e processos nas relações internacionais. Finalmente, contribuem para a melhora de habilidades relacionadas ao pensamento crítico (OMELICHEVA, 2006, 2007; OROS, 2007).

Desbravando Exemplos: Conhecendo Estratégias de Aprendizado Ativo

Além de pensar em objetivos pedagógicos claros, os professores devem levar em conta uma ampla gama de técnicas de aprendizagem ativo para conseguirem atingir da melhor forma possível seus objetivos. A seguir, apresentamos um breve levantamento das principais estratégias em que os educadores podem se inspirar para implementar em suas salas de aula.

Ensino por estudos de casos

O ensino por meio de estudos de casos consiste no uso de histórias e narrativas para recontar eventos e problemas existentes no mundo real, mas de uma forma que deixe espaço para que temas-chaves possam ser interpretados pelos próprios alunos. Esse método é uma forma de aprendizado particularmente útil, pois ajuda os estudantes a enxergarem como problemas reais e complexos podem ser (ou não) resolvidos e aponta uma conexão entre teoria e prática, fomentando o pensamento crítico e as habilidades de solução de problemas (ERSKINE, 2006; LAMY, 2007; ODELL, 2001). Tradicionalmente, esse tipo de atividade utiliza como material casos escritos elaborados formalmente por acadêmicos, cujo objetivo é permitir que a classe explore dilemas e desafios existentes nas Relações Internacionais.

Conforme a literatura sobre esse método amadurecia, professores desenvolveram procedimentos ainda mais eficientes para o ensino por meio de casos. Estes incluíam, por exemplo, o aperfeiçoamento dos materiais usados e o acompanhamento mais cuidadoso das discussões e análises sobre eles (GOLICH et al., 2000). Em essência, a exploração de um caso é sempre guiada pelos professores e motivada por “algumas questões centrais que instigam posições, perspectivas ou pontos de vista conflitantes entre os alunos” (GARVIN, 2003, p. 61). Os debates em classe podem também ser acompanhados por exercícios analíticos ou outras formas de reflexão estruturada.

Materiais alternativos

Além dos estudos de casos, que são textos pensados ou escritos especificamente para um uso pedagógico, os professores podem também fazer uso de fontes não tradicionais

para complementar o ensino de Relações Internacionais, normalmente baseado em livros didáticos e outras leituras consideradas como de referência. Dentre essas alternativas incluem-se filmes e vídeos (LANTIS, 2012; INOUE; KRAIN, 2014), programas de televisão (BEAVERS, 2002), músicas (ALBERS; BACH, 2003), cartuns e tiras de humor político (BAUMGARTNER; MORRIS, 2008; DOUGHERTY, 2002), romances (NEXON, 2011; PAPPAS, 2007), livros de memórias (DEIBEL, 2002), peças de teatro (CILIOTTA-RUBERY, 2008) e artigos e editoriais de jornais (CUSIMANO, 2000).

O uso desses materiais pode ser associado à busca por determinados objetivos pedagógicos. Por exemplo, podemos mencionar como objetivos possíveis “reforçar o ensino da teoria e de conceitos complexos”, “melhorar o entendimento dos alunos sobre questões globais”, “construir conhecimento sobre dinâmicas históricas, religiosas e culturais”, “ensinar sobre atores primários, instituições e processos nas Relações Internacionais” e “melhorar habilidades relacionadas ao pensamento crítico”. De fato, o contato com essas fontes alternativas durante o aprendizado ativo, especialmente com aquelas que provocam diversos tipos de envolvimento, é percebido pelos próprios alunos como mais eficaz do que o emprego de materiais tradicionais e estudos de casos (KRAIN, 2010).

Filmes e vídeos consistem nos materiais alternativos mais utilizados para o ensino de relações internacionais (GREGG, 1998, 1999; POLLARD, 2005; WAALKES, 2003; WEBER, 2001; INOUE; KRAIN, 2014). Seu uso é considerado, de acordo com pesquisas sobre a eficácia de abordagens multissensoriais em educação (LANTIS, 2012), como muito adequado para salas de aula que implementem a aprendizagem e o ensino ativos. Isso porque os filmes, por exemplo, podem oferecer aos estudantes uma compreensão mais profunda sobre questões globais, uma expressão visual de

temas históricos não vividos pelas gerações mais novas e até mesmo um patamar ou uma linguagem comuns de debate, calcados numa experiência visual e, frequentemente, também emocional. Além disso, por meio dos filmes, os alunos são confrontados com novas realidades e perspectivas dentro das relações internacionais, ideias abstratas que podem ganhar vida na tela, fazendo com que eles se envolvam com o conhecimento através de uma mídia em que se sentem confortáveis.

Apesar de não serem tão citados na literatura quanto os filmes, os programas de televisão e os videocliques também têm sido amplamente usados para ensinar e explorar conceitos nas ciências sociais. Alguns estudos atuais têm discutido o uso de programas dos Estados Unidos para fins educacionais, como *The Simpsons*, *Star Trek*, *The West Wing* ou *The Real World*, bem como o potencial existente no uso de novelas brasileiras, consideradas como sucessos em toda a América Latina (KILLE; KRAIN; LANTIS, 2008).

Debates estruturados

Outra estratégia comum nas salas de aula são os debates estruturados, organizados por educadores para discutir qualquer assunto controverso existente nas relações internacionais. Dentre os assuntos já abordados estão, por exemplo, os dilemas éticos existentes na política externa americana (como a adesão ou não ao Tribunal Penal Internacional) e a aplicação da teoria da “guerra justa” para analisar certos conflitos (CARTER, 2013; LANTIS, 2004). Para realizar essas atividades, os professores podem organizar os alunos em grupos ou individualmente, ou podem tentar replicar formatos reais de debate, como um parlamento, um fórum de discussão ou uma simulação de julgamento.

A maioria dos debates consiste na exposição de argumentos “a favor” ou “contra” relativos ao assunto em pauta, normalmente com períodos de tempo estabelecidos para apresentação e réplica. Entre os objetivos pedagógicos que se adequam à essa atividade incluem-se, por exemplo, “melhorar o conhecimento de conteúdos”, “desenvolver o pensamento crítico e habilidades de comunicação” e “gerar empatia e emoções”. Estudos contemporâneos confirmam que essa técnica participativa colabora para que tais metas de aprendizagem sejam efetivamente alcançadas (OMELICHEVA; AVDEYEVA, 2008).

Simulações, jogos e encenações

O uso de simulações, jogos e encenações permite que estudantes interajam entre si e deem vida a conceitos abstratos, de forma que certos objetivos pedagógicos sejam alcançados com sucesso, como a compreensão conceitual de um fenômeno específico, de um conjunto de interações ou de processos sociopolíticos (KILLE, 2002). Essas atividades oferecem um espaço real ou imaginário dentro do qual os alunos podem tomar decisões perante situações a eles apresentadas (WHEELER, 2006; RAYMOND; SORENSEN, 2008), experimentando de forma ativa as “limitações e motivações para agir ou deixar de agir vivenciadas pelos atores do mundo real”, em vez de apenas ler ou escutar sobre elas (SMITH; BOYER, 1996, p. 691), além de poderem refletir sobre o que deveriam fazer numa situação em particular teatralizada pelo educador (FLYNN, 2000; THOMAS, 2002).

Essas atividades apostam principalmente na força das técnicas de aprendizado ativo: a criação de experiências de aprendizado memoráveis, que mexem com diversos sentidos

e emoções, utilizando estímulos verbais e visuais. Nesse sentido, Kirsten Taylor afirma que

simulações em que alunos assumem papéis oferecem muito mais do que um aprendizado profundo. Elas os ajudam a desenvolver os conhecimentos e as habilidades essenciais associadas a uma educação liberal: a capacidade de comunicação, o pensamento crítico, o raciocínio moral, a cidadania ativa e consciente, a convivência com a diversidade e com uma sociedade mais global, estar antenado e preparado para o mundo do trabalho (TAYLOR, 2013, p. 137; ver também BAYLOUNY, 2009).

As simulações são planejadas para que os alunos se envolvam em um ambiente de negociação institucional, ou num modelo de organização internacional, dentro dos quais eles possam aprofundar seus conhecimentos sobre instituições e processos, bem como adquirir uma importante compreensão sobre as diferentes visões que cada nação possui (GALATAS, 2006; RIPLEY; CARTER; GROVE, 2009; VAN DYKE, 2010). Ao entender e expressar os interesses e as necessidades políticas do país que estão representando, os participantes são levados a atuar fora de seus pontos de vista pessoais (GOMA, 2002; MELESHEVICH; TAMASHIRO, 2008), obtendo uma compreensão mais diversa e aprofundada de seus materiais de estudo (KRAIN; LANTIS, 2006).

Tecnologia na Sala de Aula

O uso da tecnologia para fins educacionais representa uma outra importante dimensão do aprendizado e do ensino ativos. Com as inovações tecnológicas dos anos 1990, muitos

professores começaram a explorar a utilidade da internet nas aulas de Relações Internacionais, investigando como atividades baseadas em páginas da web e debates realizados por e-mail e listas de discussões do tipo *listserv* poderiam levar à conquista de certos objetivos pedagógicos e complementar reflexões e diálogos realizados em sala (HALL, 1993; KUZMA, 1998). A expansão da tecnologia educacional gerou um desenvolvimento expressivo de novas técnicas de ensino e pesquisa em sala de aula, inclusive de aprendizagem ativa em cursos *on-line* (WILSON, 2007).

Assim, as perspectivas da educação global foram drasticamente modificadas graças às grandes inovações na computação e nas tecnologias de informação e comunicação. Juanita Darling e Mira Foster sustentam que “os avanços tecnológicos expandem de tal forma as possibilidades para a coleta de informações e a disseminação de dados que a sala de aula se torna um cenário ideal para a utilização de novas e variadas estratégias de pesquisa” (2012, p. 423). Estudos sobre esse tema têm investigado, por exemplo, as comunidades virtuais de aprendizagem, que ultrapassam as fronteiras tradicionais do espaço escolar por meio do uso de programas de ensino à distância, como videoconferências interativas, os quais possibilitam que a experiência de ensino em relações internacionais seja potencializada (COGBURN; LEVINSON, 2003; MARTIN, 2007).

Trabalho comunitário

O trabalho comunitário é uma forma de aprendizagem prática projetada para que estudantes possam oferecer à sociedade um serviço de que ela necessita ao mesmo tempo em que aplicam no mundo real conceitos aprendidos durante suas aulas (BARBER, 1997; EYLER; GILES, 1999). Dessa maneira, as atividades acadêmicas são moldadas pelas ações

dos alunos durante esse tipo de trabalho e estas, por sua vez, são influenciadas pelos tópicos que estão sendo por eles estudados. Estudos demonstram que para que um trabalho comunitário provoque os efeitos educacionais desejados, ele deve estar diretamente relacionado à matéria lecionada e a seus objetivos pedagógicos, bem como cuidadosamente integrado ao seu processo de aprendizagem (HEPBURN; NEIMI; CHAPMAN, 2000; WEIGERT, 1998).

Essa abordagem possibilita aos alunos irem além dos exemplos encontrados em livros didáticos e participarem de situações de fato relevantes, “mergulhando-os em cenários reais que os ajudam a enxergar a complexidade das circunstâncias enfrentadas pelas pessoas com quem eles interagem”, observam Krain e Anne Nurse (2004, p. 193). Eles apontam que “atuar na própria comunidade, ao mesmo tempo em que se aprende sobre problemas mais amplos e menos conhecidos, ajuda-os a ver a relevância desses problemas por um viés global e local, na teoria e na prática”. Ademais, estudos também descobriram que o trabalho comunitário proporciona uma melhora na aprendizagem conceitual e teórica, na aprendizagem de conteúdos factuais, no entendimento da relação entre teoria e prática e no desenvolvimento de habilidades cognitivas, além de valorizar a educação, a tolerância e o reconhecimento da diversidade (HILDRETH, 2006; SMITH, E., 2006).

Procedimentos: Implementação Eficaz de Regras e Orientações

As atividades de ensino ativo devem possuir um conjunto claro de procedimentos para guiar os educadores e os alunos. Esses procedimentos variam bastante de acordo com o tipo de atividade empreendida, mas podem ser, por exemplo, uma lista de questões para um debate, um conjunto de regras para uma simulação ou encenação, uma lista de

fontes obrigatórias de pesquisa ou a redação de um artigo que auxilie os alunos. Sem que procedimentos muito bem definidos sejam estabelecidos, os alunos não serão capazes de se envolver de fato em atividades de aprendizagem ativa e essas atividades não poderão ser adaptadas por outros professores para serem replicadas em suas salas de aula.

Quando do ensino por meio de estudos de casos, por exemplo, uma mesma leitura deve ser atribuída a todos os alunos com antecedência, antes da aula em que ela será discutida. O professor deve instigar a participação dos alunos num exercício de reflexão, levantando questões importantes sobre o caso. Um dos procedimentos mais comuns é através de perguntas essenciais para a construção de uma base de conhecimento. Exemplos podem ser “O que aconteceu durante o desenrolar do caso?; Quem eram os atores-chave?; Quais eram as posições por eles defendidas?”. Também podem ser usadas perguntas socráticas que provoquem reflexão e análises críticas mais profundas, como “*Por que* os atores defenderam determinadas posições?; *Como* os líderes negociaram soluções potenciais?; O resultado do caso foi o “melhor” ou havia soluções alternativas mais favoráveis?”.

Em se tratando de simulações, elas frequentemente são organizadas a partir de regras e procedimentos detalhados, aos quais os alunos dedicam um tempo significativo tanto durante a preparação quanto durante a prática das atividades. Em geral, isso envolve a leitura obrigatória de materiais de apoio, pesquisas sobre o tópico a ser debatido e a decisão sobre quais papéis serão assumidos por quem durante a simulação.

Em suma, os alunos devem dominar as regras e os procedimentos definidos para qualquer atividade de aprendizado e ensino ativos. Os professores, por sua vez, devem assegurar-se de que os objetivos da atividade estejam claros, as expectativas dos alunos sejam conhecidas, o material básico

esteja disponível e que um tempo razoável seja dedicado à discussão e à reflexão crítica da experiência. Essa abordagem sistemática de todos os passos necessários do aprendizado e ensino ativos favorece o engajamento dos estudantes e estabelece o cenário para que haja a avaliação e reflexão rigorosas (*assessment*) das experiências de aprendizado.

Avaliação e Reflexão (*assessment*)

O processo de avaliação e reflexão representa o importante estágio final de um aprendizado e ensino ativos bem-sucedidos. Para ser completa, essa prática pedagógica precisa ser acompanhada de uma sessão de discussão em que os alunos tenham a preciosa oportunidade de fazer um balanço de suas experiências individuais e em grupo, refletindo sobre seu envolvimento nas atividades e sobre o que aprenderam com elas em termos de teorias e conceitos. A importância dessas sessões é reforçada por estudos sobre o assunto, que indicam que o aprendizado acontece não durante as atividades, mas depois, quando seus participantes conseguem processar o que vivenciaram (LANTIS; KILLE; KRAIN, 2010).

Além disso, a avaliação da prática de aprendizagem ativa utilizada também é fundamental para os educadores. Por meio dela, eles podem refletir sobre os sucessos e os desafios resultantes do processo e pensar como adaptar as atividades de forma a guiar melhor os alunos em direção aos objetivos pedagógicos desejados. Há duas categorias principais de avaliações: as diretas, que são feitas para avaliar o que os alunos aprenderam, e as indiretas, que focam em avaliar as percepções dos alunos sobre seu próprio aprendizado (WALVOORD; ANDERSON, 2010).

Avaliações diretas podem se basear em análises sistemáticas (qualitativas ou quantitativas) das tarefas realizadas

pelos alunos, de forma a fornecer evidências claras quanto à aquisição ou não de conhecimento em relação aos objetivos pedagógicos almejados. Levantamentos feitos antes e depois de provas são um tipo bem comum de avaliação direta, os quais permitem que os educadores avaliem o impacto das técnicas de aprendizado ativo sobre o aprendizado dos alunos. Outras formas de avaliação direta incluem pontuações de exames, *quizzes* e testes, notas de trabalhos escritos, análises do conteúdo das anotações dos alunos ou outros tipos de reflexões escritas, e notas de desempenho individual (KRAIN; LANTIS, 2006; KRAIN; SHADLE, 2006).

Já as avaliações indiretas, que consideram as percepções dos próprios estudantes sobre seu aprendizado e sobre os conteúdos curriculares e tarefas realizadas, podem ser baseadas em resultados de pesquisas, entrevistas e grupos focais (SMITH, E., 2006). Entre as formas mais comuns desse tipo de avaliação estão a aplicação de questionários junto aos alunos após a participação deles em atividades de aprendizado ativo, ou ao final de determinado curso, assim como a realização de sessões de reflexão. Nesse último caso, as opiniões dos alunos devem ser gravadas se forem emitidas oralmente em sala, ou então registradas por escrito por eles mesmos.

Recentemente, professores de Relações Internacionais têm se dedicado para desenvolver abordagens mais refinadas, que possam avaliar suas atividades de ensino ativo. Um dos frutos desse esforço é o trabalho de Inoue e Krain (2014), que coletou dados no Brasil e nos Estados Unidos a fim de descobrir se houve grandes variações no conhecimento adquirido por seus alunos em suas aulas de Teoria das Relações Internacionais, bem como na compreensão e capacidade deles de aplicar conceitos teóricos a casos do mundo real. Usando um modelo experimental de avaliação antes e depois de provas, eles mediram os efeitos do filme *Treze Dias*

que Abalaram o Mundo sobre o entendimento real (direto) e percebido (indireto) dos alunos sobre teorias de política externa e sua aplicação ao caso da crise dos mísseis de Cuba. Esse levantamento chegou à conclusão de que os alunos de ambos os países tiveram ganhos semelhantes em termos de conhecimento e tiveram a percepção de que o filme ajudou-os a melhor entender a complexidade do processo de decisão em política externa, a dificuldade de tomar decisões durante crises e os fatos e problemas específicos do caso. Estudos como esse demonstram a utilidade prática de avaliações sistemáticas, tanto diretas quanto indiretas, e de que elas estejam conectadas a uma variedade de objetivos pedagógicos.

Ensino e Aprendizado em diferentes países: Novas Vozes e Perspectivas

Este capítulo apresentou até aqui alguns exemplos de melhores práticas em matéria de aprendizagem e ensino ativos existentes na literatura contemporânea. Apesar de retratar bem essa abordagem educacional, ele não estaria completo sem que fossem também apresentadas algumas perspectivas críticas sobre o ensino de relações internacionais.

Atualmente, dentre os trabalhos que tratam sobre aprendizado e ensino ativos, há uma clara predominância de vozes do Ocidente e de países do Norte global. Curiosamente, embora muitas aulas de Relações Internacionais busquem analisar fenômenos políticos por um viés transnacional, ainda são raros os esforços para avaliar o aprendizado e o ensino ativos que levem em conta diferentes contextos nacionais e culturais. Essa lacuna é especialmente desconcertante se considerarmos os avanços em termos de educação e interconexão global, que não apenas aumentaram as possibilidades de uma aprendizagem e um ensino ativos em nível transnacional, como tornaram essa atividade mais relevante.

Nesse sentido, os processos de globalização – e o reconhecimento crescente de suas consequências – exigem que os temas e pontos de vista tratados pela educação superior sejam revistos e ampliados (BUDDE-SUNG, 2011). Com um número cada vez maior de estudantes globalmente integrados, tem se tornado mais necessário que eles sejam devidamente treinados para exercerem a “cidadania global” que deles será esperada. Evidentemente, cidadãos globais bem preparados devem ter amplos conhecimentos sobre aspectos fundamentais das relações internacionais, mas devem também dispor pedagogicamente das habilidades necessárias para lidar com um mundo interconectado (BRASKAMP, 2008).

A mobilidade estudantil também é outro aspecto inerente aos fluxos de globalização. Em razão da grande quantidade de alunos estudando fora de seus países de origem, as instituições de ensino superior têm sido levadas a encarar algumas consequências desse fenômeno, como, por exemplo, mudanças no perfil demográfico de suas salas de aula (HEFFEMAN et al., 2010). Além disso, muitos países e organizações internacionais também estão envolvidos na formação de um ambiente educacional globalizado, por meio de iniciativas como os programas de educação internacional *US Title VI/Fulbright Hays*, que promovem currículos padronizados internacionalmente, e o Processo de Bolonha, que influencia os padrões e as práticas da educação superior na Europa (VOEGTLE; KNILL; DOBBINS, 2011).

Implicações Culturais para uma Educação Transnacional

Com o aumento das conexões e interações existentes no contexto de uma educação superior globalizada, é cada vez mais necessário questionar-se sobre o impacto da cultura nos avanços de uma educação transnacional. O conceito de cultura pode ser entendido como padrões de

pensamentos, sentimentos e ações que estão enraizados em valores e costumes compartilhados por determinada sociedade (CUSHMAN; KING, 1985; SCHUDSON, 1994). A abrangente pesquisa de Geert Hofstede sobre “distância cultural” aponta que alguns valores fundamentais podem variar de país para país, sendo por ele agrupados em categorias baseadas na forma como cada sociedade lida com desigualdade, incerteza, gênero e relações sociais (HOFSTEDE, 1984, 1993, 2001; HOFSTEDE; BOND, 1988).

Diante de um interesse progressivamente maior por experiências de educação transnacional nos últimos tempos, os potenciais impactos dessas diferenças culturais tornam-se particularmente mais relevantes para a literatura sobre aprendizado e ensino ativos. Apesar de ainda não haver uma posição consensual sobre a questão, alguns estudos enfatizam como essas diferenças podem acabar se tornando barreiras à implementação dessa prática educacional. Isso porque a maneira como alunos de uma mesma sala de aula lidam com a aprendizagem e o conhecimento varia de acordo com o contexto cultural de cada um, não sendo assim possível adotar sempre uma abordagem única. De fato, os conteúdos ensinados, as expectativas dos alunos e os estilos de ensino e de aprendizagem podem ser todos considerados como dependentes das especificidades de cada cultura.

Paula Ladd e Ralph Ruby definem estilos de aprendizagem como “comportamentos cognitivos, afetivos e fisiológicos bem definidos, que servem como indicadores estáveis sobre como estudantes percebem, interagem e respondem ao ambiente de ensino” (1993, p. 363). Em um estudo recente, Dirk Holtbrügge e Alexander Mohr (2010) investigam a relação existente entre cultura e preferências de aprendizagem. Nele, os autores correlacionam o modelo elaborado por David Kolb (1984) sobre preferências por determinados estilos de aprendizagem aos valores culturais

de diversos estudantes de administração de universidades do mundo inteiro. Já em outro trabalho, inspirado pelo esquema de classificação usado por Hofstede, busca-se saber se a importância que cada sociedade dá para “objetivos egoístas” (TRIANDIS, 1995) pode servir de parâmetro para diferenciar culturas de aprendizagem distintas.

Diferenças culturais significativas podem também ser encontradas em iniciativas que buscam ampliar redes de educação transnacional. É o caso, por exemplo, de universidades que implementam programas de educação à distância (como a criação de *campi* universitários em países em desenvolvimento), que percebem cada vez mais a questão cultural como uma barreira para a consecução de seus objetivos. Estudos sobre o tema parecem confirmar essa perspectiva da cultura como um desafio ao redor do mundo, em diferentes disciplinas e formas de ensino (CHARLESWORTH, 2007; ALLINSON; HAYES, 2000; GINSBURG, 2010; MORGAN, 2000).

Em um deles, os autores simularam a teoria da justiça distributiva de Rawls no ambiente educacional e descobriram que, apesar de realizarem a mesma atividade, estudantes coreanos e americanos chegaram a resultados bastante diferentes (BOND; PARK, 1991). Nessa mesma direção, um outro estudo indica que o uso de métodos laboratoriais ocidentais em ambientes não ocidentais pode contrariar crenças e valores culturais locais, sugerindo ser importante adaptar as práticas de aprendizagem às demandas de cada cultura (PIMENTEL, 1995). Outros trabalhos apontam que até mesmo a maneira como os estudantes participam de trabalhos em grupo, debates e atividades coordenadas pode ser afetada por essas especificidades culturais (AHMED; CHUNG; EICHENSEHER, 2003; CAMPBELL; LI, 2008; MENDELOFF; SHAW, 2009).

Ou seja, há dentro da literatura uma clara posição por parte de certos estudiosos no sentido de que, diante de um

cenário culturalmente diversificado, projetos de educação transnacional não podem ser facilmente universalizados e que uma abordagem única de aprendizagem estará sempre fadada a enfrentar dificuldades.

Por outro lado, há certos pesquisadores que sustentam que a cultura não é um fator significativo para atrapalhar nem as práticas de aprendizado e ensino ativos nem a construção de uma educação transnacional. Na verdade, variações culturais ofereceriam oportunidades para que a diferença fosse explorada e o pensamento crítico fosse promovido. De fato, certos avanços na pedagogia, inclusive um uso mais instrumental da tecnologia, poderiam efetivamente minimizar ou até mesmo superar essas barreiras culturais à aprendizagem.

Há, nesse sentido, uma grande variedade de estudos sobre experiências educacionais em contextos internacionais diversos, desde relatos factuais até análises mais sistemáticas. Os autores deste capítulo, por exemplo, já tiveram a oportunidade de refletir anteriormente sobre os bem-sucedidos *workshops* de relações internacionais conduzidos por eles no Brasil (KILLE; KRAIN; LANTIS, 2008), que vão na contramão de outros estudos sobre o ambiente educacional brasileiro (CRABTREE; SAPP, 2004). Além disso, ao contrário do que é proposto por Doug Bond e Jong-Chul Park (1991), Debbie Storrs (2009), ao estudar o Japão, descreve um corpo estudantil engajado e participativo, que desenvolveu um aguçado raciocínio sociológico através de técnicas de narração de histórias. E Patrice McMahon e Yue Zou (2011) argumentam ainda, observando o caso da China, que a ocidentalização do ensino de teoria das relações internacionais no país refletiria, na verdade, um processo muito mais amplo de reformas sociais e políticas internas.

Estudos que investigam especificamente o uso de cultura *pop* em sala de aula também sugerem interessantes maneiras para que semelhanças e diferenças existentes no mundo

sejam ensinadas e aprendidas. Isto é, enquanto diferenças culturais oferecem muitas oportunidades para se fazer reflexões críticas e estudos comparativos, obras da cultura *pop* podem fornecer uma “linguagem” comum pela qual os cidadãos do mundo comunicam-se. Robert Glover (2013) afirma que, atualmente, as novas mídias afetam os estudantes de maneiras tão inovadoras que podem ajudá-los a superar visões limitadas influenciadas por contextos culturais e/ou institucionais.

A esse respeito, Daniel Nexon (2011) afirma que “a cultura *pop* [...] oferece referenciais comuns que moldam nosso entendimento dos acontecimentos; suas imagens, narrativas e ideias invadem o ‘senso comum’ dos seus consumidores” (ver também GRAYSON; DAVIES; PHILPOTT, 2009). Dependendo de como os materiais de estudo são utilizados, a conexão entre o ensino de política e a cultura *pop* pode alcançar um nível mais elevado e os alunos podem vir a entrar em contato com novos e diferentes valores (STUMP, 2013). Michael Kuchinsky, por exemplo, defende o uso de literatura proveniente do Sul global, a qual poderia oferecer aos estudantes “fontes alternativas de informação, gerar reações empáticas e cognitivas, provocar questionamentos ou críticas a normas e interpretações, ou mesmo fazê-los vivenciar percepções completamente diferentes do tradicional” (2013, p. 33).

Superando Diferenças Culturais por meio da Tecnologia

À primeira vista, avanços tecnológicos sugerem um potencial imenso para o desenvolvimento do aprendizado e do ensino ativos numa escala transnacional. Para os otimistas, as novas redes de comunicação instantânea permitem que grupos muito diferentes interajam entre si como nunca antes. Porém, a realidade da relação entre tecnologia e

educação global parece ser muito mais complicada. Uma das várias questões interessantes nessa área é se a tecnologia poderia ajudar na transposição de obstáculos culturais que talvez surjam na busca por uma aprendizagem colaborativa e transnacional em uma sala de aula virtual.

Aqui, novamente, acadêmicos possuem perspectivas muito diferentes sobre o assunto. Há autores, por um lado, que defendem que por meio da comunicação eletrônica é possível superar eventuais diferenças culturais (JARVENPAA; KNOLL; LEIDNER, 1998). Alguns deles, inclusive, como Jessica Lipnack e Jeffrey Stamps (1997), foram pioneiros em reconhecer o potencial revolucionário das comunicações para facilitar a criação de equipes ou grupos virtuais transnacionais dedicados a resolver problemas em comum.

Por outro lado, alguns autores dedicam-se a explorar temáticas mais céticas, como o papel da tecnologia enquanto obstáculo à educação, a existência de disparidades no acesso às tecnologias educacionais ao redor do mundo (OLSON; OLSON, 2000) e o surgimento de dificuldades na solução de problemas e na construção de conhecimento em iniciativas educacionais transnacionais (BURTON-JONES, 1999).

Não obstante essas divergências, é preciso reconhecer que o panorama da educação internacional foi alterado de forma profunda graças aos avanços nas tecnologias de computação e comunicação. Como mencionado anteriormente, Darling e Foster (2012) descrevem o ambiente educacional do futuro como um espaço empoderado pela tecnologia e aberto a todos os cidadãos para o debate dos problemas sociais. Nesse sentido, George Siemens (2005) cunha o termo “conectivismo” para transmitir a ideia de engajamento individual e oportunidades educacionais “na era digital do conhecimento difundido” (apud DARLING; FOSTER, 2012, p. 424).

Com a proliferação de salas de aula virtuais, Derrick Cogburn e Nanette Levinson argumentam que “a possibilidade

de se participar de atividades de solução de problemas e de *construção de conhecimento* espalhadas por todo o mundo é uma das características mais marcantes dessa nova era das relações internacionais” (2003, p. 35, grifo no original). Um exemplo dessa tendência de aprendizagem transnacional foi a criação, por uma rede de universidades internacionais, do primeiro mestrado virtual em políticas públicas sobre deficiência, chamado *Master’s Degree in Comparative and International Disability Policy* (COGBURN; SENG; NELSON, 2012).

O fenômeno do ciberaprendizado abriu, assim, novas fronteiras para superar a questão das barreiras culturais. Há algumas evidências sobre isso, como, por exemplo, o fato de simulações virtuais, como a *International Communications and Negotiations Simulation*, ganharem destaque nos últimos anos ao promoverem formas criativas de aprendizagem e ensino sobre negociações internacionais (WILKENFELD et al., 2005), ou de cursos de solução de conflitos serem cada vez mais oferecidos por instituições acadêmicas na internet (BHAPPU et al., 2009). Além disso, pesquisadores como Mary Parmentier (2013), que há décadas utilizam simulações para promover diálogos interculturais, têm buscado adaptar estas atividades para ambientes *on-line* e têm obtido resultados que indicam grandes oportunidades para salas de aula virtuais. Por fim, recentemente foi criada uma simulação *on-line* das Nações Unidas, a O-MUN, reunindo participantes de diversos países em um espaço totalmente virtual (O-MUN, 2014).

Considerações Contextuais para uma Colaboração Transnacional

Programas inovadores de colaboração transnacional em matéria de aprendizado e ensino ativos são iniciativas de grande responsabilidade. Por isso, durante sua

implementação, particular atenção deve ser dada a certas limitações contextuais que podem interferir nessas atividades. Além disso, dimensões como diálogo profissional, valorização de experiências passadas e alocação de recursos devem ser cuidadosamente analisadas (WALSH; KAHN, 2009).

Em primeiro lugar, professores de diferentes culturas podem interpretar a ideia de “colaboração” de maneiras bem distintas. Ela pode ser entendida, por exemplo, como uma relação de partilha constante de ideias entre os participantes ou como uma relação distante, em que opiniões são comunicadas apenas quando pertinentes. Ela pode ser vista como significando um conjunto de interações longas e um compartilhamento detalhado de planos de trabalho, ou apenas como uma troca esporádica de informações e impressões.

Em segundo lugar, diferenças entre as instituições que integram o esforço de colaboração transnacional podem também afetar seus resultados (BOUGHEY, 2011; WILLIS, 2009). Alguns estudos sugerem, por exemplo, que salas de aula muito cheias interferem no aprendizado dos alunos, algo que poderia valer como preocupação também em iniciativas pedagógicas transnacionais (HUTCHINGS; HUBER; CICCONE, 2011). Salas cheias, assim como as dinâmicas por vezes associadas a elas, podem vir a limitar a aprendizagem estudantil ao mero ato de memorização, o nível mais baixo da taxonomia dos objetivos educacionais de Benjamin Bloom e David Krathwohl (1956) (ver também MCKINNEY; GRAHAM-BUXTON, 1993). Como alternativa a isso, alguns estudos indicam que grupos pequenos de alunos oferecem as condições ideais para um nível de participação muito mais profundo – e que até mesmo grupos menores formados a partir do desmembramento de salas maiores conseguem melhorar de desempenho (MOLLBORN; HOEKSTRA,

2010; POLLOCK; HAMANN; WILSON, 2011). Discussões em grupos, atividades em pequenos grupos ou mesmo a criação de equipes de leitura podem ser valiosas soluções contra salas de aula grandes e passivas.

Outra limitação contextual que deve ser considerada é o fato de as instituições priorizarem e alocarem seus recursos de maneiras diferentes. Em ambientes onde pesquisas acadêmicas avançadas e publicações são incentivadas mais do que o ensino, por exemplo, a alocação dos recursos das instituições tenderá a acompanhar essa preferência (ELTON, 2008; BERNSTEIN, 2012). Da mesma forma, sistemas de educação superior que fornecem um apoio maior à formação continuada de professores provavelmente favorecerão os tipos de atividades de aprendizado e ensino ativos apresentados neste livro. Outras instituições podem priorizar rankings de pesquisa e produção, alocando a maior parte dos recursos nessas áreas ou em programas entendidos como capazes de gerar maior retorno em termos de publicações acadêmicas, o que pode limitar os incentivos para que os educadores busquem abordagens novas ou inventivas.

Para além das instituições, as próprias disciplinas podem priorizar estratégias de aprendizagem e ensino de formas diferentes (LEE, 2007). Uma boa medida para isso é o grau de reconhecimento concedido por elas à literatura sobre essa prática, em que alguns autores podem sugerir que publicações sobre aprendizado e ensino ativos têm menos significância que publicações de pesquisas tradicionais. Assim, os educadores devem ter plena consciência das regras e pressões existentes em seus contextos acadêmicos (COPPOLA, 2011). Essa divisão dentro das disciplinas pode também se estender a outros países, onde tais diferenças são por vezes percebidas como oportunidades para que colaborações educacionais entre instituições aconteçam, bem como a investigação de boas práticas compartilhadas.

Conclusão

Este capítulo destacou os formidáveis avanços que o aprendizado e o ensino ativos alcançaram nos últimos tempos e indicou alguns novos caminhos para a exploração e o desenvolvimento dessa área. Uma particular ênfase foi dada à importância da reflexão consciente sobre as práticas de ensino, de forma a gerar conhecimento e refinar técnicas já conhecidas. Foram apresentados ainda exemplos de melhores práticas retirados da literatura, como o estabelecimento de objetivos pedagógicos, a escolha de atividades que favoreçam esses objetivos, a definição detalhada de procedimentos (com uma preparação cuidadosa tanto do educador quanto dos alunos) e a condução de avaliações e reflexões sobre o que foi realizado.

Esses são tempos fascinantes para o aprendizado e o ensino ativos numa escala internacional. De muitas maneiras, estamos testemunhando no começo do século XXI o surgimento de ambientes educacionais verdadeiramente globais e conectados, nos quais tanto os professores quanto os alunos podem interagir com seus pares a respeito de uma ampla gama de questões representativas de contextos muito variados. Assim, é provável que a próxima área a se desenvolver dentro da literatura sobre o tema seja a das pedagogias transnacionais, que se baseia nas vozes e perspectivas críticas de grupos de educadores sub-representados nesse debate (KRAIN; KILLE; LANTIS, no prelo).

Entre os temas que podem gerar interesse e merecer maior atenção, listamos a relação entre cultura e educação transnacional, a questão da tecnologia e das barreiras culturais e a colaboração em contextos culturais diversos. Cada um desses temas tem um importante papel na viabilização de avanços em matéria de aprendizado e ensino ativos, uma vez que eles condicionam a eficácia dessa abordagem a nível

transnacional. Assim, é preciso que estratégias para superar esses tipos de obstáculos sejam buscadas e soluções sejam encorajadas. Ademais, o próprio desenvolvimento de uma rigorosa literatura sobre aprendizado e ensino ativos fará com que professores interessados na implementação dessa abordagem venham a colaborar com suas percepções, ajudando a superar os obstáculos existentes.

Referências bibliográficas

AHMED, Mohammad M.; CHUNG, Kung Young; EICHENSEHER, John W. Business Students' Perception of Ethics and Moral Judgment: A Cross-Cultural Study. **Journal of Business Ethics**, v. 43, n. 1, p. 89-102, 2003.

ALBERS, Benjamin D.; BACH, Rebecca. Rockin' Soc: Using Popular Music to Introduce Sociological Concepts. **Teaching Sociology**, v. 31, n. 2, p. 237-45, 2003.

ALLINSON, Christopher W.; HAYES, John. Cross-National Differences in Cognitive Style: Implications for Management. **The International Journal of Human Resource Management**, v. 11, n.1, p. 161-170, 2000.

ASAL, Victor. Playing Games with International Relations. **International Studies Perspectives**, v. 6, n.3, p. 359-373, 2005.

BAIN, Ken. **What the Best College Teachers Do**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2004.

BARBER, Benjamin. Afterword. In. BATTISTONI, Richard M.; HUDSON, William E. (Ed). **Experiencing Citizenship: Concepts and Models for Service-Learning in Political Science**. Washington, DC: American Association for Higher Education, p. 227-235, 1997.

BARR, Robert B.; TAGG, John. From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education. **Change**, v. 27, n.6, p.13-25, 1995.

BAUMGARTNER, Jody C.; MORRIS, Jonathan S. Jon Stewart Comes to Class: The Learning Effects of *America (The Book)* in Introduction to American Government Courses. **Journal of Political Science Education**, v.4, n.2, p. 169-186, 2008.

BAYLOUNY, Anne M. Seeing Other Sides: Nongame Simulations and Alternative Perspectives of Middle East Conflict. **Journal of Political Science Education**, v.5, n.3, p. 214-232, 2009.

BEAVERS, Staci L. *The West Wing* as a Pedagogical Tool. **PS: Political Science & Politics**, v.35, n.2, p. 213-216, 2002.

BERNSTEIN, Jeffrey L. Defending Our Life: The Scholarship of Teaching and

Learning in an Academy Under Siege. **International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning**, v.6, n.1, jan. 2012.

BHAPPU, N. et al. "The Strategic Use of Online Communication Technology to Facilitate Relational Development in Executive Training Courses on Negotiation." In. HONEYMAN, Christopher; COBEN, James; DEPALO, Giuseppe (Ed.). **Rethinking Negotiation Teaching: Innovations for Context and Culture**, Saint Paul: MN: DRI Press, 2009.

BLOOM, Benjamin S.; KRATHWOHL, David R. **Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals by a Committee of College and University Examiners**. Nova York: Addison-Wesley, 1956.

BOND, Doug; PARK, Jong-Chul. An Empirical Test of Rawls' Theory of Justice: A Second Approach in Korea and the United States. **Simulation and Gaming**, v.22, n.4, p. 443-462, 1991.

BRASKAMP, Larry A. Developing Global Citizens. **Journal of College and Character**, v.10, n.1, p. 1-5, 2008.

BRIDGE, Dave; RADFORD, Simon. Teaching Diplomacy by Other Means: Using an Outside-of-Class Simulation to Teach International Relations Theory. **International Studies Perspectives**, 2013, doi: 10.1111/insp.12017.

BOUGHEY, Chrissie. Institutional Difference: A Neglected Consideration in the Scholarship of Teaching and Learning?. **International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning**, v.5, n.2, p. 1-6, 2011.

BUDDE-SUNG, Amanda E. K. The Increasing Internationalization of the International Business Classroom: Cultural and Generational Considerations. **Business Horizons**, v.54, n.4, p. 365-373, 2011.

BURTON-JONES, Alan. **Knowledge Capitalism: Business, Work, and Learning in the New Economy**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

CAMPBELL, Jacqui; LI, Mingsheng. Asian Students' Voices: An Empirical Study of Asian Students' Learning Experiences at a New Zealand University. **Journal of Studies in International Education**, v.12, n.4. p. 375-39, 2008.

CARTER, Ralph G. (Ed.). **Contemporary Cases in U.S. Foreign Policy: From Terrorism to Trade**, 5ª edição. Washington, DC: CQ Press, 2013.

CHANDLER, Ralph Clark; ADAMS, Barbara A. K. Let's Go to the Movies! Using Film to Illustrate Basic Concepts in Public Administration. **Public Voices**, v.3, n.2, p. 9-26, 1997.

CHARLESWORTH, Zarina. Educating International Hospitality Students and Managers: The Role of Culture. **International Journal of Contemporary Hospitality Management**, v.19, n.2, p. 133-145, 2007.

CHRISTENSEN, C. Roland; GARVIN, David A.; SWEET, Ann. **Education for Judgment: The Artistry of Discussion Leadership**. Cambridge, MA: Harvard Business School Press, 1991.

CILIOTTA-RUBERY, Andrea. A Crisis of Legitimacy: Shakespeare's *Richard II* and the Problems of Modern Executive Leadership. **Journal of Political Science Education**, v.4, n.1, p. 131-148, 2008.

CLARK, James M.; PAIVIO, Allan. Dual Coding Theory and Education. **Educational Psychology Review**, v.3, n.3, p. 149–210, 1991.

COGBURN, Derrick L.; SENG, Erica; NELSON, Consuelo. Mini-Case Study on the Institute on Disability and Public Policy and the Virtual Master's Degree in Comparative and International Disability Policy. 2012. In. ANNUAL CONVENTION OF THE INTERNATIONAL STUDIES ASSOCIATION. **Catalytic Workshop on Active Teaching and Learning in Cross-National Perspective**. San Diego, California, EUA, 31 mar. 2012.

_____; LEVINSON, Nanette S. U.S.-Africa Virtual Collaboration in Globalization Studies: Success Factors for Complex, Cross-National Learning Teams. **International Studies Perspectives**, v.4, n.1, p. 34-51, 2003.

COPPOLA, Brian P. Making Your Case: Ten Questions for Departments and Individuals Building an Argument for Work in Discipline-Centered Education. **International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning**, v.5, n.1, jan. 2011.

CRABTREE, Robbin D.; SAPP, David Alan. Your Culture, My Classroom, Whose Pedagogy? Negotiating Effective Teaching and Learning in Brazil. **Journal of Studies in International Education**, v.8, n.1, p. 105-132, 2004.

CUSHMAN, Donald P.; KING, Sarah S. National and Organizational Cultures in Conflict Resolution: Japan, the United States, and Yugoslavia. In. GUDYKUNST, William B.; STEWARD, Lea P.; TING-TOOMEY, Stella. (Ed.). **Communication, Culture, and Organizational Processes**. Beverley Hills: CA: Sage Publications, 1985.

CUSIMANO, Maryann. Case Teaching Without Cases. In. LANTIS, Jeffrey S.;

KUZMA, Lynn M.; BOEHRER, John. (Ed.). **The New International Studies Classroom: Active Teaching, Active Learning**, Boulder: Lynne Rienner, p. 77-94, 2000.

DARLING, Juanita; FOSTER, Mira. Preparing Students to Join the Global Public Sphere. **International Studies Perspectives**, v.13, n.4, p. 423-436, 2012.

DEIBEL, Terry L. Teaching Foreign Policy with Memoirs. **International Studies Perspectives**, v.3, n.2, p. 128-138, 2002.

DEWEY, John. **Experience and Education**. Nova York: Collier Books, 1938.

DOUGHERTY, Beth K. Comic Relief: Using Political Cartoons in the Classroom. **International Studies Perspectives**, v.3, n.3, p. 258-270, 2002.

ELTON, Lewis. The Role of the Scholarship of Teaching and Learning Arts and Humanities in Higher Education. **Continuing Professional Development in Higher Education**, v.8, n.3, p. 247-258, 2008.

ERSKINE, Toni. Teaching the Ethics of War: Applying Theory to 'Hard Cases'. **International Studies Perspectives**, v.7, n.2, p. 187-203, 2006.

EYLER, Janet S.; GILES, D.E. Jr. **Where's The Learning In Service-Learning?**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1999.

FILENE, Peter G. **The Joy of Teaching: A Practical Guide for New College Instructors**. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press, 2005.

FLYNN, Stephen E. Drug Trafficking, the International System, and Decision-Making Constraints: A Policy-Making Simulation. **International Studies Perspectives**, v.1, n.1, p. 45-55, 2000.

FOX, Richard L.; RONKOWSKI, Shirley A. Learning Styles of Political Science Students. **PS: Political Science & Politics**, v.30, n.4, p. 732-737, 1997.

GALATAS, Steven E. A Simulation of the Council of the European Union: Assessment of the Impact on Student Learning. **PS: Political Science & Politics**, v.39, n.1, p. 147-151, 2006.

GARVIN, David A. Making the Case. **Harvard Magazine**, 106, 107, p. 56-65, set/out. 2003.

GREGG, Robert W. **International Relations on Film**. Boulder, CO: Lynne Rienner, 1988.

_____. The Ten Best Films About International Relations. *World Policy Journal*, v.16, n.2, p. 129-134, 1999.

GINSBURG, Mark B. Improving Educational Quality Through Active-Learning Pedagogies: A Comparison of Five Case Studies. *Educational Research*, v.1, n.3, p. 62-74, 2010.

GLOVER, Robert W. Introduction: Like Captured Fireflies... In. GLOVER, Robert W.;

TAGLIARINA, Daniel. (Ed.). **Teaching Politics Beyond the Book: Film, Texts, and New Media in the Classroom**. Nova York: Bloomsbury, 1-6, 2013.

GOLICH, Vicki L. et al. **The ABCs of Case Teaching**. Pew Case Studies in International Affairs. Washington, DC: Georgetown University, Institute for the Study of Diplomacy, 2000.

GOMA, Ophelia D. Exploring a Monetary Union among Nations through Active Learning. *College Teaching*, v.50, n.3, p. 85-87, 2002.

GRAYSON, Kyle; DAVIES, Matt; PHILPOTT, Simon. Pop Goes IR? Researching the Popular Culture-World Politics Continuum. *Politics*, v.29, n.3, p. 155-163, 2009.

GUETZKOW, Harold. A Use of Simulation in the Study of Inter-nation Relations. *Behavioral Science*, v.4, n.3, p. 183-191, 1959.

_____. **Simulation in International Relations: Developments for Research and Teaching**. New York: Prentice-Hall, 1963.

_____; JENSEN, Lloyd. Research Activities on Simulated International Processes. *Background*, v.9, n.4, p. 261-274, 1966.

HALL, B. Welling. Using E-Mail to Enhance Class Participation. **PS: Political Science & Politics**, v.26, n.4, p. 757-759, 1993.

HAMANN, Kerstin; WILSON, Bruce M. Beyond Search Engines: Enhancing Active Learning Using the Internet. **Politics and Policy**, v.31, n.3, p. 533-553, 2003.

HEFFERNAN, Troy et al. Cultural Differences, Learning Styles, and Transnational Education. **Journal of Higher Education Policy and Management**, v.32, n.1, p. 27-39, 2010.

HEPBURN, Mary A.; NEIMI, Richard G.; CHAPMAN, Chris. Service Learning in College Political Science: Queries and Commentary. **PS: Political Science & Politics**, v.33, n.3, p. 617-622, 2000.

HILDRETH, R.W. Teaching and Learning Democracy: An Analysis of Undergraduates' Lived Experiences of Political Engagement. **Journal of Political Science Education** v.2, n.3, p. 285-302, 2006.

HOFSTEDE, Geert H. **Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2001.

_____. Cultural Constraints in Management Theories. **The Executive**, v.7, n.1, p. 81-94, 1993.

_____. **Culture's Consequences: International Differences in Work Related Values**. Beverly Hills, CA: Sage Publications, 1984.

_____; BOND, M.H. The Confucius Connection: From Cultural Roots to Economic Growth Source. **Organizational Dynamics**, v.16, n.4, p. 4-21, 1988.

HOLTBRÜGGE, Dirk; MOHR, Alexander T. Cultural Determinants of Learning Style Preferences. **Academy of Management Learning & Education**, v.9, n.4, p. 622-637, 2010.

HOLSTI, Ole. (1994) "Case Teaching: Transforming Foreign Policy Courses with Cases." In. MINGST, Karen (Ed.) **Special Issue of International Studies Notes: Case Teaching in International Relations**, v.19, n.2, p. 7-13, 1994.

HUTCHINGS, Pat; HUBER, Mary Taylor; CICCONE, Anthony. **The Scholarship of Teaching and Learning Reconsidered: Institutional Integration and Impact**. San Francisco: Jossey-Bass, 2011.

INOUE, Cristina Y. A.; KRAIN, Matthew. One World, Two Classrooms, *Thirteen Days: Film as an Active Teaching and Learning Tool in Cross-National Perspective*. **Journal of Political Science Education**. No prelo.

JARVENPAA, Sirkka L.; KNOLL, Kathleen; LEIDNER, Dorothy E. **Is Anybody Out There? Antecedents of Trust in Global Virtual Teams**. Nova York: M.E. Sharpe, 1998.

KILLE, Kent J. Simulating the Creation of a New International Human Rights Treaty. **International Studies Perspectives**, v.3, n.3, p. 271-290, 2002.

_____; KRAIN, Matthew; LANTIS, Jeffrey S. Active Learning Across Borders: Lessons From An Interactive Workshop in Brazil. **International Studies Perspectives**, v.9, n.4, p. 411-429, 2008.

KOLB, David A. **Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984.

KRAIN, Matthew. The Effects of Different Types of Case Learning on Student Engagement. **International Studies Perspectives**, v.11, n.3; p. 291-308, 2010.

_____; KILLE, Kent J.; LANTIS, Jeffrey S. Active Teaching and Learning in Cross-National Perspective. **International Studies Perspectives**. No prelo.

_____; LANTIS, Jeffrey S. Building Knowledge? Evaluating the Effectiveness of the Global Problems Summit. **International Studies Perspectives**, v.7, n.4, p. 395-407, 2006.

_____; NURSE, Anne. Teaching Human Rights through Service Learning. **Human Rights Quarterly**, v.26, n.1, p. 189-207, 2004.

_____; SHADLE, Christina J. Starving for Knowledge: An Active Learning Approach to Teaching About World Hunger. **International Studies Perspectives**, v.7, n.1; p. 51-66, 2006.

KUCHINSKY, Michael. "Literature from the Global-South: Underutilized Resources for the (International) Politics Classroom." In. GLOVER, Robert W.; TAGLIARINA, Daniel. (Ed.). **Teaching Politics Beyond the Book: Film, Texts, and New Media in the Classroom**. Nova York: Bloomsbury, p. 29-46, 2013.

KUZMA, Lynn M. The World Wide Web and Active Learning in the International Relations Classroom. **PS: Political Science & Politics**, v.31, n.3; p. 578-583, 1998.

_____, HANEY, Patrick J. And...Action! Using Film to Learn About Foreign Policy. **International Studies Perspectives**, v.2, n.1; p. 33-50, 2001.

LAMY, Steven L. Challenging Hegemonic Paradigms and Practices: Critical Thinking and Active Learning Strategies for International Relations. **PS: Political Science & Politics**, v.40, n.1; p. 112-116, 2007.

_____. Teaching Introductory International Relations with Cases and Analytical Exercises. In. LANTIS, Jeffery S.; KUZMA, Lynn M.; BOEHRER, John. (Ed.) **The New International Studies Classroom: Active Teaching, Active Learning**. Boulder: Lynne Rienner, p. 21-35, 2000.

LADD, Paula D.; RUBY, Ralph, Jr. Learning Style and Adjustment Issues of International Students. **Journal of Education for Business**; v.74, n.6; p. 363-367, 1999.

LANTIS, Jeffrey S. War and Peace on Film. In. GLOVER, Robert W.; TAGLIARINA, Daniel. (Ed.). **Teaching Politics Beyond the Book: Film, Texts, and New Media in the Classroom**. Nova York: Bloomsbury, p. 233-250, 2013.

_____. Ethics and Foreign Policy: Structured Debates for the International Studies Classroom. **International Studies Perspectives**, v.5, n.2; p. 117-133, 2004.

_____; KILLE, Kent J.; KRAIN, Matthew. The State of the Active Teaching and Learning Literature. In. DENEMARK, Robert A. (Ed.). **The International Studies Encyclopedia**, Vol. X. Oxford: Wiley-Blackwell, p. 6574-6592, 2010.

_____; KUZMA, Lynn M.; BOEHRER, John. Active Teaching and Learning at a Critical Crossroads. In. LANTIS, Jeffrey S.; KUZMA, Lynn M.; BOEHRER, John. (Ed.). **The New International Studies Classroom: Active Teaching, Active Learning**. Boulder: Lynne Rienner, p. 1-18, 2000.

LEE, Jenny J. The Shaping of the Departmental Culture: Measuring the Relative Influences of the Institution and Discipline. **Journal of Higher Education Policy and Management**, v.29, n.1; p. 41-55, 2007.

LIPNACK, Jessica; STAMPS, Jeffrey. **Virtual Teams: Reaching Across Space, Time, and Organizations with Technology**. Nova York: John Wiley & Sons, 1997.

MARTIN, Pamela L. Global Videoconferencing as a Tool for Internationalizing Our Classrooms. **PS: Political Science and Politics**, v.40, n.1, p. 116-117, 2007.

MCKEACHIE, Wilbert J.; SVINICKI, Marilla. **McKeachie's Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers**, 13^a edition. Nova York: Cengage, 2011.

MCKINNEY, Kathleen; GRAHAM-BUXTON, Mary. The Use of Collaborative Learning Groups in the Large Class: Is it Possible? **Teaching Sociology**, v.21, n.4, p. 403-408, 1993.

MCMAHON, Patrice C.; ZOU, Yue. Thirty Years of Reform and Opening Up: Teaching International Relations in China. **PS: Political Science & Politics**, v.44, n.1, p. 115-121, 2011.

MELESHEVICH, Andrey A.; TAMASHIRO, Howard. Learning to Learn; Learning to Win: How to Succeed in the Simulated World of Model NATO. **PS: Political Science & Politics**, v.41, n.4, p. 865-869, 2008.

MENDELOFF, David; SHAW, Carolyn. Connecting Students Internationally to Explore Post-Conflict Peacebuilding: An American-Canadian Collaboration. **Journal of Political Science Education**, v.5, n.1, p. 27-54, 2009.

MERSETH, Katherine K. The Early History of Case-Based Instruction: Insights for Teacher Education Today. **Journal of Teacher Education**, v.42, n.4, p. 243-249, 1991.

MOLLBORN, Stefanie; HOEKSTRA, Angela. 'A Meeting of Minds': Using Clickers for Critical Thinking and Discussion in Large Sociology Classes. **Teaching Sociology**, v.3, n. 1, p. 18-27, 2010.

MORGAN, Konrad. Cross-Cultural Considerations for Simulation-Based Learning Environments. **Simulation & Gaming**, v.31, n.4, p. 491-508, 2000.

NEXON, Daniel H. **Harry Potter and Foreign Policy, or Voldemort is Not Osama bin Laden**. 2011. Disponível em: <<http://duckofminerva.blogspot.com/2011/07/harry-potter-and-foreign-policy-or.html#more>>. Acesso em 23 ago. 2013.

ODELL, John S. Case Study Methods in International Political Economy. **International Studies Perspectives**, v.2, n.2, p. 161-176, 2001.

OLSON, Gary M.; OLSON, Judith S. Distance Matters. **Human-Computer Interaction**, v.15, n.2, 139-179, 2000.

O-MUN. Mission and Vision. **On-Line Model United Nations**. 2014. Disponível em: <<http://onlinemodelunitednations.org/mission-and-vision>>. Acesso em: 18 mai. 2014.

OMELICHEVA, Mariya Y.; AVDEYEVA, Olga. Teaching with Lecture or Debate? Testing the Effectiveness of Traditional versus Active Learning Methods of Instruction. **PS: Political Science and Politics**, v.41, n.3, p. 603-607, 2008.

_____. Resolved: Academic Debate Should Be a Part of Political Science Curricula. **Journal of Political Science Education**, v.3, n.2, p. 161-175, 2007.

_____. Global Politics on Trial: Using Educational Debate for Teaching Controversies of World Affairs. **International Studies Perspectives**, v.7, n.2, p. 172-186, 2006.

OROS, Andrew L. Let's Debate: Active Learning Encourages Student Participation and Critical Thinking. **Journal of Political Science Education**, v.3, n.3, p. 293-311, 2007.

PAPPAS, Christine. 'You Hafta Push': Using Sapphire's Novel to Teach Introduction to American Government. **Journal of Political Science Education**, v.3, n.1, p. 39-50, 2007.

PARMENTIER, Mary Jane C. Simulation in Cyberspace: Designing and Assessing Simple Role Playing Activities for Online Regional Studies Courses. **International Studies Perspectives**, v.14, n.2, p. 121-133, 2013.

PIMENTEL, Florosito Q. Gaming and Simulation: A Third World Experience. **Simulation & Gaming**, v.26, n.4, p. 480-488, 1995.

POLLARD, Vincent K. Emerging Issues and Impermanent Institutions: Social Movements, Early Indicators of Social Change, and Film Pedagogy. **Journal of Political Science Education**, v.1, n.3, p. 397-401, 2005.

POLLOCK, Philip H.; HAMANN, Kerstin; WILSON, Bruce M. Learning Through Discussions: Comparing the Benefits of Small-Group and Large-Class Settings. **Journal of Political Science Education**, v.7, n.1, p. 48-64, 2011.

RAYMOND, Chad; SORENSEN, Kerstin. The Use of a Middle East Crisis Simulation in an International Relations Course. **PS: Political Science and Politics**, v.41, n.1, p. 179-182, 2008.

RIPLEY, Brian; CARTER, Neal; GROVE, Andrea K. League of Our Own: Creating a Model United Nations Scrimmage Conference. **Journal of Political Science Education**, v.5, n.1, p. 55-70, 2009.

SCHUDSON, Michael. Culture and Integration of National Societies. **International Social Science Journal**, v.46, n.1, p. 63-81, 1994.

SIEMENS, George. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. **International Journal of Instructional Technology and Distance Learning**, v.2, n.1, p. 3-10, 2005.

SMITH, Elizabeth S. Learning about Power through Service: Qualitative and Quantitative Assessments of a Service-Learning Approach to American Government. **Journal of Political Science Education**, v.2, n.2, p. 147-170, 2006.

SMITH, Elizabeth T.; BOYER, Mark A. Designing In-Class Simulations. **PS: Political Science & Politics**, v.29, n.4, p. 690-694, 1996.

SMITH, Page. **Killing the Spirit: Higher Education in America**. New York: Penguin, 1991.

STORRS, Debbie. Teaching Mills in Tokyo: Developing a Sociological Imagination Through Storytelling. **Teaching Sociology**, v.37, n.1, p. 31-46, 2009.

STUMP, Jacob L. Exploring Politics and Government With Popular Culture: Justifications, Methods, Potentials, and

Challenges in Introductory Political Science Courses. **Journal of Political Science Education**, v.9, n.3, p. 292-307, 2013.

TAYLOR, Kirsten. Simulations Inside and Outside the IR Classroom: A Comparative Analysis. **International Studies Perspectives**, v.14, n.2, p. 134-149, 2013.

THOMAS, G. Dale. The Isle of Ted Simulation: Teaching Collective Action in International Relations and Organization. **PS: Political Science & Politics**, v.35, n.3, p. 555-559, 2002.

TRIANDIS, Harry C. **Individualism and Collectivism**. Boulder, CO: Westview Press, 1995.

VAN DYKE, Gretchen J. Model UN and Model EU Programs. In. DENEMARK, Robert A. (Ed.). **The International Studies Encyclopedia**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2010.

VOEGTLE, Eva M.; KNILL, Christoph; DOBBINS, Michael. To What Extent Does Transnational Communication Drive Cross-National Policy Convergence? The Impact of the Bologna-Process on Domestic Higher Education Policies. **Higher Education**, v.61, n.1, p. 77-94, 2011.

WAALKES, Scott. Using Film Clips as Cases to Teach the Rise and 'Decline' of the State. **International Studies Perspectives**, v.4, n.2, p. 156-174, 2003.

WALSH, Lorraine; KAHN, Peter. **Collaborative Working in Higher Education: The Social Academy**. Nova York: Routledge, 2009.

WALVOORD, Barbara E.; ANDERSON, Virginia Johnson. **Effective Grading: A Tool for Learning and Assessment in College**, 2ª edição. San Francisco: Jossey-Bass, 2010.

WEBER, Cynthia. The Highs and Lows of Teaching IR Theory: Using Popular Films for Theoretical Critique. **International Studies Perspectives**, v.2, n.3, p. 281-287, 2001.

WEIGERT, Kathleen Maas. Academic Service Learning: Its Meaning and Relevance. In. HOWARD, Jeffrey; RHOADS, Robert. (Ed.). **Academic Service Learning: A Pedagogy of Action and Reflection**. San Francisco: Jossey Bass, p. 3-10, 1998.

WHEELER, Sarah M. Role-Playing Games and Simulations for International Issues Courses. **Journal of Political Science Education**, v.2, n.3, p. 331-347, 2006.

WILKENFELD, Jonathan et al. **Mediating International Crises**. Oxford: Routledge, 2005.

WILLIS, Deborah. Disciplines, Institutions and the Performance-Based Research Fund: The Scholarship of Teaching and Learning from a New Zealand Perspective. **International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning**, v.3, n. 2, p. 1-6, 2009.

WILSON, Gail. New Skills and Ways of Working: Faculty Development for E-Learning. In. BULLEN, Mark; JANES, Diane. (Ed.). **Making the Transition to E-Learning: Strategies and Issues**. Hershey, PA: Information Science Publishing, p. 121-138, 2007.

3. Os cursos de Relações Internacionais e as perspectivas profissionais no Brasil⁷

Eiiti Sato

A crescente demanda pelos cursos de Relações Internacionais no Brasil pode ter muitas explicações. Argumenta-se que Relações Internacionais é um campo de estudos que, como já ocorreu com outras áreas, popularizou-se em razão do fato de que, nas últimas décadas, a realidade internacional tornou-se cada vez mais presente no dia-a-dia dos brasileiros. Mesmo sem pensar em argumentos muito estruturados, é inegável que essa percepção tem bastante fundamento na realidade. Na verdade, qualquer que seja a área de atividade – seja nos negócios, na política ou na cultura – evidencia-se de forma crescente a necessidade de se considerar a dimensão internacional dessa atividade. Esse é, sem dúvida, um bom ponto de partida uma vez que é preciso levar em conta que os estudantes, quando ingressam em um curso universitário, estão pensando também em suas perspectivas profissionais, isto é, como haverão de se colocar dentro do mercado de trabalho. Apesar de tudo, para aqueles que se dedicam a estudar e a ensinar sistematicamente a disciplina Relações Internacionais, é preciso ir um pouco

7 Este texto foi preparado para servir de base para a apresentação feita para o Curso de Relações Internacionais do Centro Universitário Jorge Amado (Salvador, BA) no dia 17 de abril de 2015.

além e considerar o panorama mais amplo dentro do qual esse campo de estudos surgiu e vem se desenvolvendo.

O fato é que hoje a realidade internacional bate à nossa porta sob variadas formas. Observamos esse fato não somente quando estamos procurando compreender as grandes questões econômicas, políticas e sociais que nos preocupam, mas até mesmo nas pequenas coisas do nosso cotidiano, invariavelmente, é possível constatar que o meio internacional tornou-se um fator presente e até mesmo condicionante de nosso comportamento e das nossas escolhas. Os padrões de consumo, os hábitos e as atitudes individuais são afetados pela vertiginosa evolução da tecnologia onde a TV por satélite, a *internet* e o telefone celular são apenas as partes mais visíveis de um processo complexo e amplo. Da mesma forma, os mercados e os empregos também são profundamente afetados por essas transformações pervasivas, que não podem ser atribuídas aos americanos, aos japoneses, aos alemães ou, mais recentemente, à expansão comercial chinesa.

De muitas maneiras, a interação entre povos, incluindo-se até mesmo com aqueles mais distantes, está intrinsecamente relacionada com essa revolução continuada e abrangente em nosso modo de vida. Por outro lado, problemas globais como aqueles relacionados ao meio ambiente, à volatilidade dos fluxos financeiros ou aos fluxos de refugiados e de imigrantes têm se tornado objeto de preocupação de governos, empresas e indivíduos em toda parte. Para alguns países, o terrorismo como forma de ação política e o tráfico internacional de drogas ilícitas tornaram-se um verdadeiro pesadelo, com profundas implicações nos custos sociais e financeiros. Com efeito, as enormes facilidades de comunicação e de transporte de nosso tempo transformaram em atividades verdadeiramente globalizadas o contrabando, o tráfico de drogas proibidas, o tráfico de pessoas, a lavagem de dinheiro

e o terrorismo. O fato é que, seja para o estudante e o pesquisador de Relações Internacionais, seja para as pessoas que se dedicam a quaisquer outras atividades, a percepção geral é a de que a realidade internacional deve ser melhor compreendida, independentemente da disposição individual de trabalhar diretamente sobre essa realidade.

Ao longo deste breve ensaio, além de discutir alguns fundamentos das Relações Internacionais como campo de estudo, três pontos deverão ser objeto de análise: 1) por que os cursos de Relações Internacionais surgem no Brasil somente meio século após sua formação como campo de estudo em outros lugares; 2) por que Relações Internacionais deve ser visto como campo de estudo e não como profissão; 3) o que deve ser estudado nos cursos de Relações Internacionais no Brasil. Certamente que os pontos levantados não esgotam o assunto, mas mostram a vitalidade e a grande atualidade dos cursos de Relações Internacionais no Brasil e em toda parte.

Relações Internacionais como campo de estudo: um pouco de epistemologia e de história

As relações internacionais como objeto de estudo e de reflexão é tão antigo quanto outros campos do conhecimento. Na *História da Guerra do Peloponeso*, escrita por Tucídides há mais de dois mil anos já é possível encontrar reflexões sobre a natureza da guerra, sobre as dificuldades de se construir alianças e sobre as relações amistosas e inamistosas entre povos vizinhos⁸. Na Idade Média, para pensadores como Santo Agostinho (354-430) e Tomás de Aquino (1225-1274) o tema da “guerra justa” era uma preocupação recorrente. Mais tarde, estudiosos como Francisco de Vitória

8 Há uma boa edição de *A História da Guerra do Peloponeso* (2002) feita no Brasil, com prefácio escrito por Hélio Jaguaribe.

(1483-1546), Grotius (1583-1645), Hobbes (1588-1679), e Kant (1724-1804) foram, ao mesmo tempo, juristas, filósofos e pensadores sociais, mas deixaram obras de reflexão que se tornaram verdadeiros clássicos sobre a paz e a guerra e sobre os esforços dos homens para construir normas e instituições que organizassem a convivência entre povos que passavam a se estruturar na forma de Estados Nacionais⁹. Assim, desde a Antigüidade, de forma contínua, produziu-se reflexões sobre as relações internacionais, mas estiveram sempre associadas a outras disciplinas como História, Filosofia, Moral, Direito e até Teologia. Foi apenas no século XX – após a primeira guerra mundial – que Relações Internacionais, em sua moderna acepção, teve efetivamente seu início como área distinta do conhecimento organizada na forma de campo de estudo.

Com efeito, os impactos da guerra foram tão amplos e suas consequências tão generalizadas que, imediatamente, despertaram o interesse de estadistas e de estudiosos de todo tipo no sentido de melhor entender quais teriam sido as razões que haviam levado a Europa e o mundo a vivenciarem um fenômeno daquelas proporções naquele momento. Os acontecimentos assumiram proporções tais, que extrapolaram de muito os limites das ciências às quais as reflexões a respeito das relações internacionais tradicionalmente apareciam associadas. Essas ciências, por sua vez, ocupadas com muitas outras questões, revelavam-se incapazes de proporcionar

9 Atribui-se a Jeremy Bentham o emprego do termo “internacional” pela primeira vez em uma obra escrita, referindo-se a “*jurisprudência internacional*” (1907[1789]). Em artigo publicado na revista *Social Text*, N. Polat reproduz o que Bentham explica em nota de rodapé: “(...) is calculated to express, in a more significant way, the branch of law which goes commonly under the name of the law of nations: an appellation so uncharacteristic, that, were it not for the force of custom, it would seem rather to refer to internal jurisprudence” (2000).

instrumentos analíticos em condições de oferecer respostas estruturadas às muitas perguntas que emergiram dos eventos associados à primeira guerra mundial.

Epistemologicamente, um *campo de estudo* se forma a partir do esforço de desenvolvimento da capacidade de observação e da busca do entendimento de fenômenos agrupados em categorias ou classes que guardam entre si certas semelhanças e certos aspectos que os distinguem de outros grupos de fenômenos. Um campo de estudo é cultivado, amadurecido e ampliado por meio do desenvolvimento de conceitos, de teorias e de recursos metodológicos próprios que permitem desenvolver a compreensão de forma mais acurada, dos fenômenos que constituem seu objeto de observação. Em outras palavras, a existência de um campo de estudo se justifica como área distinta do conhecimento quando há um claro objeto de estudo, isto é, uma classe de fenômenos suficientemente distintos e que demanda, para que haja uma compreensão mais apropriada, um instrumental teórico e analítico também distinto de outros campos de estudo já existentes.

Na essência, o conhecimento não pode ser separado em campos do conhecimento ou áreas de estudo, no entanto, a prática de se estabelecer diferentes campos do conhecimento se explica pelas dificuldades naturais de se conhecer a realidade em sua totalidade, ou mesmo parte dela quando essa parte se revela demasiadamente ampla. A Biologia, por exemplo, na sua acepção geral é o estudo dos seres vivos e não é preciso muita explicação para entender a utilidade e até a necessidade da existência de campos de estudo como a Zoologia, a Entomologia ou a Biologia Molecular e a Genética. Os fenômenos que correspondem ao mundo dos seres vivos são tantos, tão variados e distintos que acabaram por formar áreas do conhecimento ou campos de estudo específicos, sem cuja existência os avanços dos conhecimentos

que temos presenciado sobre Biologia muito provavelmente teriam sido bem mais modestos. Com os fenômenos internacionais ocorreu algo semelhante: as dimensões trágicas da primeira guerra mundial puseram a descoberto a necessidade de aprofundar os conhecimentos a respeito de uma classe de fenômenos que disciplinas mais antigas e abrangentes como a Filosofia Política, a História ou o Direito não tinham e não teriam condições de fazê-lo a contento¹⁰. Adicionalmente, em se tratando de uma ciência voltada para o entendimento do comportamento humano, é preciso considerar a dimensão moral das ciências. David Hume, em seu *Tratado sobre a Natureza Humana*, no Livro III, afirma que “[o sentimento] moral excita paixões e produz ou evita ações (...) [em contraste] a razão é completamente inerte” (apud BROACKES, 1995, p.380). Sob essa ótica, a motivação mais significativa para o surgimento de um campo de estudo distinto seriam os sentimentos morais que os fenômenos compreendidos num determinado campo do conhecimento despertam nos indivíduos e na consciência das sociedades de uma época.

Com efeito, o início das Relações Internacionais como área distinta do conhecimento dentro do mundo acadêmico de nossos dias deu-se no entre-guerras, e a principal motivação estava relacionada com os efeitos da trágica experiência da grande guerra de 1914-1918. A esse respeito, E. H. Carr em sua famosa obra *Vinte Anos de Crise* escrevia “a guerra de 1914-18 pôs um fim à opinião de que a guerra é um assunto que afeta unicamente soldados profissionais e, fazendo isso, dissipou a impressão correspondente de que a política internacional podia ser deixada com segurança nas mãos dos diplomatas profissionais” (CARR, 2003, p.4). Esse argumento é desenvolvido em toda a primeira parte do

10 A discussão dessa questão aparece nas obras que tratam da teoria da ciência. Ver, por exemplo, Dancy (1985) e Chrisholm (1977).

livro sugerindo que o desenvolvimento dos vários ramos das ciências ocorre essencialmente em decorrência de demandas sociais e, nesse sentido, afirma: “é o objetivo de dar saúde que cria a ciência médica, e o objetivo de construir pontes é que cria a ciência da engenharia” (CARR, 2003, p.5). Da mesma forma, argumenta E. H. Carr, os efeitos trágicos da guerra de 1914-1918, foram decisivos para que o fenômeno da guerra e a necessidade de compreensão da política internacional passassem a ser objeto de reflexão e de estudo usando-se o instrumental analítico e as práticas da ciência moderna. Outros campos da ciência como economia e sociologia tiveram também motivações semelhantes, muito embora essas motivações não estivessem assentadas sobre acontecimentos tão trágicos. De qualquer modo, as preocupações com a geração de riquezas, com os índices da criminalidade ou com a construção e aperfeiçoamento da ordem social têm proporcionado motivações suficientes para despertar até hoje o interesse dos indivíduos e dos grupos sociais organizados. A motivação primária de Augusto Comte para escrever seu *Curso de Filosofia Positiva*, entre 1830 e 1842, era a de produzir um padrão de sociedade cientificamente organizada¹¹.

Nos anos que se seguiram à Conferência de Versailles percebia-se, embora ainda vagamente, que as crises econômica, política e moral do entre-guerras tinham uma essência comum, que era o esgotamento do liberalismo do século XIX e, como consequência, percebia-se também que no substrato das dificuldades e da incapacidade de manejar os conflitos, estava uma crise na reflexão sobre as relações internacionais que havia se diluído na doutrina liberal. A expansão sem

11 Augusto Comte (1798-1857), considerado fundador da Sociologia, foi influenciado por Saint-Simon (1760-1825) que também era um entusiasta da ideia de que a lógica da ciência poderia ser aplicada à ordem social (GOUTHIER, 1931).

precedentes da economia mundial sob a inspiração liberal havia feito desenvolver a sensação de paz e de estabilidade que marcou a segunda metade do século XIX¹².

Ao publicar em 1910 *A Grande Ilusão*, Norman Angell (2002) presentia o retorno do recurso da guerra como instrumento passível de ser empregado pelas nações para promover seus interesses. As tensões crescentes manifestas na corrida armamentista refletiam o ambiente internacional cada vez mais tenso e preocupante e é bastante revelador o fato de Norman Angell colocar o foco da argumentação de sua obra sobre a hipótese de que a guerra não traz benefício algum, mesmo para a nação vencedora. Assim, havia ainda a presunção de que se podia contar com uma base de racionalidade nas guerras em termos de obtenção de ganhos. Em larga medida, tal percepção servira de fundamento a pensadores como Benjamin Constant e outros liberais, desde os fins do século XVIII que, mesmo sem o declarar, traziam implicitamente em suas formulações o pressuposto de que o comércio era uma alternativa para a guerra¹³. Assim, parecia cada vez mais claro que o estudo das relações internacionais demandaria bem mais do que simplesmente discutir políticas equivocadas e hesitações ou precipitações de governantes pouco habilidosos. Era preciso rever as bases intelectuais que fundamentavam as visões a respeito das relações internacionais.

12 Os anos do quarto de século que antecederam a primeira guerra mundial são referidas na história como *belle époque* em razão do ambiente de generalizado otimismo sobre uma cultura cosmopolita em expansão e de uma prosperidade que se acreditava permanente.

13 O argumento do “suave comércio”, isto é, de que as relações econômicas e comerciais promovem a paz, teve a contribuição de pensadores como Vico, Montesquieu e Kant, além, naturalmente, da longa tradição liberal.

Uma forma de fazer essa revisão seria tornando o estudo das relações internacionais algo sistemático e institucionalmente organizado como um campo da ciência em bases modernas. Nesse sentido, foi muito importante a iniciativa tomada ao final da Conferência de Versailles por integrantes das delegações britânica e americana, promovendo uma reunião com o propósito de organizar uma sociedade anglo-americana para o estudo da política internacional (apud SATO, 2006).

Arnold Toynbee, em suas memórias, relata que, nos dias em que a Conferência de Versailles chegava ao fim, houve uma reunião no Hotel Majestic, onde se hospedava a delegação britânica, que verdadeiramente teria lançado as sementes para a organização do estudo científico das relações internacionais em bases institucionalizadas nas universidades e centros de pesquisa (TOYNBEE, 1970). A reunião fora convocada por Lionel Curtis e todos os integrantes das delegações americana e britânica foram convidados. O encontro, no entanto, deveria interessar especialmente aos delegados que não pertenciam ao corpo diplomático permanente do *Foreign Office* e do Departamento de Estado uma vez que, com a Conferência de Versailles, oficialmente a guerra chegava ao fim e, diante desse fato, o propósito mais imediato da reunião era o de discutir qual seria o destino profissional desses oficiais temporários. A maioria deles era composta de especialistas – como o próprio Toynbee – que haviam se juntado às suas chancelarias como parte do esforço de guerra e que, agora, deveriam tomar um outro destino. A alguns foi oferecida a oportunidade de assumir postos como diplomatas do quadro permanente, mas, para a grande maioria, o término da Conferência significava simplesmente retornar às atividades que exerciam antes da guerra ou buscar um novo rumo profissional.

Lionel Curtis havia observado que os anos de guerra e as discussões e negociações ao longo dos dias da Conferência proporcionaram uma experiência marcante para aqueles especialistas que, em virtude dessas experiências, haviam desenvolvido uma percepção profundamente original a respeito da guerra, da paz e da realidade internacional. Assim, na agenda da reunião constava uma proposta bastante prática: a criação de uma sociedade anglo-americana para o estudo científico das questões internacionais. A idéia era a de que essa sociedade deveria promover o estudo e a reflexão, tanto quanto possível, em bases científicas, sobre as relações internacionais. Com esse propósito, deveriam ser atividades típicas dessa sociedade a realização de encontros entre especialistas, a discussão sobre aspectos epistemológicos da área, o desenvolvimento da pesquisa e a publicação de material informativo e de análises sobre temas e questões da política internacional. A iniciativa que surgira como um projeto anglo-americano conjunto, no entanto, rapidamente revelou-se bem mais fácil de ser administrado se fosse separado em duas sociedades, uma americana e outra britânica que, no entanto, cooperassem intensamente entre si. Assim, logo no início da década de 1920, foram criados o *Council on Foreign Relations*, com sede em Nova York, e o *Royal Institute of International Affairs*, que ficou conhecido como *Chatham House*, com sede em Londres¹⁴.

Para que pudesse ser preservado o caráter científico dos trabalhos, tudo deveria ser feito de maneira “apartidária”, isto é, sem que estivessem vinculados a preferências partidárias e à política oficial, ainda que recebessem algum auxílio

14 A origem dessas duas instituições em termos semelhantes é mencionada também por Cris Brown em *Understanding International Relations* (1997, p. 24).

governamental¹⁵. A evolução da iniciativa, tal como ocorre em outras ciências sociais, iria mostrar o quanto seria difícil fazer com que esse propósito fosse plenamente atingido, pois, tal como já foi comentado, em assuntos como esse, a mente humana tem enorme dificuldade para se comportar de forma totalmente isenta de sentimentos, emoções e propósitos considerados desejáveis. Durante muito tempo, o próprio *Foreign Office* teve grande dificuldade em admitir a existência daquele corpo estranho, com gente estranha à chancelaria, fazendo perguntas e investigando documentos e arquivos oficiais. De qualquer modo, olhar as questões internacionais sob esse ângulo de preocupação não se constituiu apenas numa novidade, mas provou ser verdadeiramente um passo fundamental para dar início à sistematização do conhecimento sobre as relações internacionais nas bases praticadas até nossos dias. Que os governos viessem a se valer dos estudos realizados por essa sociedade era até mesmo desejado, pois, afinal, a matéria é política por natureza e, na verdade, a motivação básica que levava a tomar aquela iniciativa era a de que o estudo da realidade internacional, de modo consistente e isento de pressões de interesses circunstanciais, seria um elemento fundamental para que os governos produzissem políticas mais sensatas e capazes de evitar tragédias como aquela que o mundo acabara de viver.

As duas instituições passaram a servir de várias formas à promoção dos estudos sobre a política internacional, contudo ganharam especial notoriedade por duas atividades

15 “A ação internacional é política, e o trabalho científico não será genuinamente científico a menos que a política seja mantida fora dele. Portanto, o primeiro artigo de constituição de nossa sociedade deveria estabelecer que a sociedade não teria, enquanto corporação, qualquer política, embora evidentemente isto não restringisse a liberdade de seus membros de, individualmente, favorecer o promover esta ou aquela (política) (...) enquanto cidadãos e votantes” (TOYNBEE, 1970, p. 71).

bastante complementares. A entidade americana passou a publicar a revista *Foreign Affairs*, que veio a tornar-se o periódico mais conhecido e tradicional sobre política internacional enquanto a *Chathan House* decidiu organizar e produzir um relatório periódico intitulado *Survey of International Affairs*, que teve Toynbee como responsável pela edição por mais de trinta anos e no qual apresentava uma visão panorâmica das principais questões em debate nas relações internacionais. Eram iniciativas que se complementavam e também serviam de base para, juntamente com encontros e seminários, congregar e difundir o interesse pelo estudo das questões internacionais.

Simultaneamente, acompanhando esse ambiente de crescente interesse pelo estudo sistemático da política internacional, algumas universidades britânicas e americanas criaram cadeiras voltadas para o ensino e a reflexão sobre relações internacionais, como foi o caso da cadeira Woodrow Wilson de Política Internacional da Universidade de Aberystwyth à qual E. H. Carr estava associado quando escreveu *Vinte Anos de Crise*. Geralmente essas cadeiras eram patrocinadas por magnatas como Andrew Carnegie e John D. Rockefeller que, por meio de fundações, destinavam consideráveis recursos para projetos voltados para ações humanitárias e a promoção da paz. O interesse de Andrew Carnegie pela promoção da paz, por exemplo, era tão grande que criou uma fundação especificamente voltada para esse propósito¹⁶. Por meio dessa fundação, patrocinou cátedras e bibliotecas voltadas para o estudo e a pesquisa sobre arbitragem e outras formas de resolução pacífica de controvérsias. Forneceu também recursos para a construção

16 Trata-se da *Carnegie Endowment for International Peace* e essa fundação existe até hoje (WHITAKER, 1974, p. 75-76).

de muitos edifícios públicos para abrigar iniciativas e instituições voltadas para a paz como o Palácio da Paz, em Haia, o Templo da Paz em S. José da Costa Rica e o Pan-American Union em Washington. O Palácio da Paz abriga até hoje a Corte Internacional de Justiça da ONU e o edifício Pan-American Union serve de sede para a Organização dos Estados Americanos (OEA). O brasileiro Otto Prazeres, acreditado como jornalista junto à Conferência de Versailles, ao retornar ao Brasil, escreveu um livro sobre a Liga das Nações e o dedicou a Andrew Carnegie “que era o maior apóstolo da paz nos tempos modernos” (PRAZERES, 1922, p. v).

Esses episódios revelam como o interesse pelo estudo das relações internacionais se generalizou em especial no mundo anglo-saxão movido pela premissa de que o estudo sistemático, usando os recursos do pensamento científico, poderia ser um instrumento útil para tornar a política internacional menos conflituosa e mais previsível e, dessa forma, evitar catástrofes como a da primeira guerra mundial. O fato é que a partir da década de 1920, o estudo das relações internacionais como disciplina acadêmica estruturada disseminou-se pelas universidades norte-americanas e europeias, especialmente na Inglaterra. A segunda guerra mundial e o ambiente de tensão que se seguiu com a guerra fria e o surgimento da era nuclear trouxeram maior vigor e dramaticidade ao estudo da disciplina, trazendo também uma nova geração de autores como Hans Morgenthau e Reinhold Niebuhr nos Estados Unidos, Martin Wight e Hedley Bull na Inglaterra, e Raymond Aron na França. Até o período da história mundial que ficou identificado como guerra fria, o estudo das relações internacionais permaneceu uma disciplina fortemente concentrada na Europa e EUA.

A partir desse entendimento sobre a trajetória inicial da disciplina é possível inferir que, em grande medida,

o reavivamento e a generalização do interesse pelo estudo das relações internacionais verificado desde a década de 1990, em especial no Brasil, podem ser comparados ao que ocorreu no entre-guerras quando o que Hans Morgenthau chamou de “ciência da política internacional” estabeleceu-se como área distinta do conhecimento no mundo universitário moderno¹⁷. A globalização, apesar de não ser um fenômeno tão dramático quanto o foi a primeira guerra mundial, teria trazido uma nova onda de interesse pelos estudos das relações internacionais, inclusive para nações como o Brasil, relativamente distante dos trágicos acontecimentos mundiais do século XX, e com uma cultura social e política de caráter profundamente *inward looking*, isto é, autocentrada e predominantemente voltada para a realidade doméstica.

Campo de estudo e mercado de trabalho para Relações Internacionais no Brasil

O surgimento dos cursos de Relações Internacionais no Brasil, meio século depois do aparecimento das primeiras cadeiras voltadas para o estudo da disciplina na Europa e nos Estados Unidos, de fato, está bastante relacionado com as mudanças na ordem internacional ocorridas nas décadas finais do século XX. Embora os diplomatas, por dever de ofício, já estudassem a matéria desde muito tempo, e mesmo no âmbito da academia houvesse especialistas que já se dedicavam ao estudo das questões internacionais, efetivamente o primeiro programa estruturado em torno de um curso regular

17 H. K. Morgenthau dedica o capítulo dois de seu livro à explicação de seu propósito de construir uma ciência da política internacional “(...) visto que a finalidade de todos os empreendimentos científicos consiste em descobrir as forças subjacentes aos fenômenos sociais e o modo como elas operam” (2003, p. 29).

ocorreu somente em 1974, na Universidade de Brasília¹⁸. Dez anos depois foram criados os programas de pós-graduação em Relações Internacionais na UnB, em Brasília, e na Pontifícia Universidade Católica, no Rio de Janeiro. Apesar de tudo, o interesse pelo estudo da disciplina passou a se disseminar mais amplamente na sociedade brasileira apenas a partir dos fins da década de 1980, com a percepção de que para qualquer que fosse a atividade profissional ou o empreendimento a ser conduzido, as relações com o meio internacional haviam se tornado uma dimensão essencial.

A longa trajetória percorrida pela disciplina Relações Internacionais, até sua organização como campo de estudo reconhecidamente estruturado, mostra que a existência de um curso universitário não pode ser justificado apenas pelo entendimento corrente, que vê a utilidade de um curso universitário apenas quando entende haver correspondência com atividades profissionais específicas a serem exercidas no mercado de trabalho. Por esse entendimento, um curso de Direito somente se explicaria pela profissão de advogado ou pela carreira da magistratura. Da mesma forma, os cursos de Economia, de Sociologia ou de Relações Internacionais só se explicariam pela existência de um campo de trabalho profissional correspondente. Apesar de tudo, o problema é que, no mundo real, *a grande maioria dos cursos universitários não*

18 O *Instituto Rio Branco*, responsável pela seleção e formação dos diplomatas brasileiros, foi fundado em 1945. No âmbito da sociedade civil, em 1954, no Rio de Janeiro foi criado o *Instituto Brasileiro de Relações Internacionais (IBRI)*, que passou a publicar regularmente, em 1958, a *Revista Brasileira de Política Internacional (RBPI)*. A publicação guardava muita semelhança com a *Foreign Affairs* trazendo artigos de acadêmicos, jornalistas especializados e de oficiais do governo. Em 1993, o *IBRI* foi transferido para Brasília reformulando suas características e atividades e também dando um novo formato à *RBPI*, colocando-a entre as revistas científicas brasileiras reconhecidas no mundo acadêmico nacional e internacional.

corresponde a profissões, são apenas campos de estudo ou áreas do conhecimento.

No entanto, com muita razão, o destino profissional do graduado sempre foi objeto de preocupação tanto de professores quanto dos estudantes. As respostas das instituições é que têm sido infelizes ao tentarem caracterizar um campo profissional específico para cada curso universitário, mesmo que para isso seja necessário distorcer a visão sobre a realidade. Esse tipo de resposta tem sua origem na cultura social predominante no Brasil, onde há uma exagerada preocupação em regulamentar tudo, inclusive as atividades e o exercício profissional. Com efeito, a realidade de que nem sempre campo de estudo corresponde à profissão não é reconhecida pelas instituições brasileiras, públicas ou privadas que, baseadas no pressuposto equivocado de que existe essa congruência, organizam concursos públicos e outros processos seletivos, estabelecem formas de recompensar e de promover e justificar a ascensão profissional e estabelecem obrigatoriedades de registros sindicais. Por sua vez, as leis do País, na grande maioria das vezes, estabelecem a exigência de diplomas específicos para o desempenho de funções para as quais pessoas de formação variada poderiam estar perfeitamente preparadas para o cargo. É fato que, em alguns casos, a exigência de diplomas específicos tem por objetivo proteger a sociedade de eventuais imperícias por parte do profissional, mas, infelizmente, na maioria das vezes, a exigência de diplomas específicos tem apenas o propósito de “reservar mercados de trabalho” e, ao final, o efeito real mais significativo acaba sendo a promoção da expansão do mercado de cursos de graduação universitária na área. No mundo real, não existe um mercado de trabalho específico de “historiador” para quem estuda História, da mesma forma que não existe o de “sociólogo” ou o de “economista” para quem estuda Sociologia ou

Economia. Efetivamente, História, Sociologia, Economia ou Relações Internacionais não correspondem a profissões, correspondem a áreas do conhecimento. Obviamente, isto não quer dizer que não haja profissionais que realmente trabalhem com análise econômica, sendo, portanto, economistas, ou sociólogos que trabalham com programas que exigem “expertise” em Sociologia. Mas a proporção não chega a constituir, efetivamente, um mercado de trabalho.

Um exemplo interessante que ilustra bem esse mal-entendido, referente ao sentido da educação universitária e o mercado de trabalho, é o caso dos cursos de Direito. Com efeito, mesmo em uma área bastante tradicional e bem “regulamentada” como é o caso do Direito, é possível observar que o destino profissional de seus estudantes sempre se revelou variado, não se restringindo apenas à prática da advocacia ou da magistratura. Mesmo sem recorrer a dados precisos, é possível afirmar com segurança de que há muito mais graduados em Direito atuando em outras áreas profissionais do que especificamente na advocacia ou na magistratura, bastando para isso considerar a enorme quantidade existente de cursos de Direito no País. Os números do Ministério da Educação mostram que existem hoje mais de 500 mil estudantes matriculados em cursos de Direito no Brasil. Essa cifra indica que, anualmente, pelo menos cerca de 100 mil novos bacharéis em Direito entram no mercado de trabalho. A conclusão é bastante óbvia: é impossível para o mercado de trabalho de advogados e de magistrados absorver continuamente tal contingente de graduados em Direito.

Por essa simples razão, os cursos de Direito, para estarem em harmonia com o mercado de trabalho, não deveriam ser “profissionalizantes”, isto é, voltados apenas para o ensino das práticas jurídicas específicas, mas deveriam preparar seus estudantes para integrar o mercado de trabalho mais amplo,

que não é especializado, mas que pode aproveitar muito bem a sensibilidade e as percepções desenvolvidas por alguém que estudou e aprendeu com os grandes mestres do Direito. Durante muito tempo os cursos de Direito foram o grande celeiro na formação de profissionais de alto nível tanto para o serviço público quanto para a iniciativa privada. Eram cursos que tinham por base os conhecimentos jurídicos, mas transcendiam de muito os limites do Direito, constituindo-se em verdadeiros cursos de formação em humanidades, capazes de tornar os estudantes aptos a atuar com competência e discernimento em muitos domínios profissionais. Dessa forma, ao longo de muito tempo, boa parcela de diplomatas, jornalistas, gestores e empreendedores eram graduados em Direito. Mesmo do ponto de vista do exercício profissional como advogado ou como magistrado, os ensinamentos dos grandes mestres do Direito é que podem tornar um bacharel em Direito um profissional diferenciado. Em síntese, são os mesmos ensinamentos dos grandes mestres que habilitarão o bacharel em Direito a exercer com desenvoltura tanto a advocacia e a magistratura quanto outras atividades profissionais para as quais alguém com boa formação em Direito pode realizar.

Especialmente em um mundo que se transforma a olhos vistos e se internacionaliza cada vez mais, não serão as técnicas jurídicas que o ajudarão a se defrontar com os casos não convencionais, cada vez mais presentes nos negócios, nas questões públicas e mesmo na esfera civil. Em todas as esferas do conhecimento a leitura dos grandes mestres e das obras consideradas “clássicas” no Direito e em áreas correlatas é aquilo que torna o estudante capaz de compreender o sentido e os significados das coisas e dos fatos. A compreensão do sentido dos valores sociais e morais como *justiça*, *competência*, *responsabilidade* ou *liberdade* continua sendo

uma tarefa muito difícil, entre outras razões, porque geralmente valores como esses são desafiados em circunstâncias pouco claras e mesclados com outros valores concorrentes, na maioria das vezes pondo à prova nossa capacidade de *discernimento*. O bom domínio do lado “prático” das questões pode ser útil e mesmo necessário em questões mais corriqueiras, mas será de muito pouca utilidade nas questões mais sutis e mais fundamentais. A monumental obra de Johann Sebastian Bach não foi fruto de seu domínio do clavicórdio como instrumento de expressão de sua musicalidade. Embora fosse uma habilidade importante, seria apenas uma técnica não fosse a capacidade de Bach de captar significados e sentimentos contidos nas Escrituras Sagradas, harmonizando-os em sinfonias capazes de tocar a percepção e a sensibilidade dos homens e dos povos por meio da música.

Se isso é verdade, algumas questões se afiguram inevitáveis: 1) qual deveria ser a motivação dos estudantes para procurarem um determinado curso como Relações Internacionais? 2) o que os estudantes deveriam esperar aprender e estudar em um curso como esse? 3) finalmente, como consequência inevitável, como se relacionar com o mercado de trabalho, uma vez que, inevitavelmente, uma vez formado no curso, o estudante terá que buscar trabalho?

A escolha de uma área do conhecimento deve refletir o interesse que cada um tem por assuntos e por temas. Nem sempre esse interesse aparece de forma muito clara, mas não quer dizer que não exista. Na realidade, as pessoas podem se interessar por uma infinidade de coisas, mas o que geralmente aparece de forma clara são os assuntos e temas pelos quais esses interesses e curiosidades se manifestam de maneira mais definida. De qualquer maneira, as chances de fracasso aumentam muito quando a escolha por um curso universitário é feita baseada apenas na ideia de que, por meio daquele

curso universitário, estará ingressando num mercado de trabalho promissor. Do mesmo modo que não se pode escolher uma namorada/namorado apenas pela posição social ou pelo patrimônio acumulado, na esfera do conhecimento e da vida profissional também não se pode escolher um curso, um campo do conhecimento, apenas por supostas oportunidades de mercado. Estudar exige um tipo de dedicação que pode tornar as pessoas bastante infelizes quando não coincide com as motivações e os interesses, que são impulsos individuais e de natureza bastante íntima. Talvez nesse fato resida boa parte da explicação para os elevados índices de evasão dos cursos superiores no Brasil¹⁹.

As pessoas se interessam por assuntos e por temas diferentes e esse interesse pode ter origens muito variadas. O mundo animal e o que acontece nele é o objeto de observação da Zoologia sendo, portanto, natural que aqueles que têm interesse e curiosidade pelo mundo animal estudem Zoologia. Do mesmo modo, os que se interessam e sentem curiosidade pelos fenômenos internacionais como a guerra e a paz, a interação entre culturas e povos, ou estão preocupados com a deterioração da qualidade do meio ambiente e com outros problemas globais do mundo moderno, é natural que procurem cursos de Relações Internacionais e não outro curso apenas porque, supostamente, “há mercado de trabalho”. Isto nos leva à primeira parte da resposta às questões levantadas: estudamos alguma coisa, algum assunto, porque simplesmente temos interesse e afinidade com esse assunto. Curiosidade e afinidade já seriam motivos suficientes, mas podem haver muitos outros motivos para que nosso interesse se volte para um tema, para um assunto: podemos

19 Em relatórios recentes do Ministério da Educação, os números indicam que, na média, cerca de um terço dos estudantes matriculados nas universidades públicas brasileiras abandonam seus cursos antes de os concluir.

estar chocados com alguns acontecimentos, podemos estar preocupados com a proteção internacional de indivíduos e grupos alvos de violações de direitos humanos, podemos estar interessados em buscar explicações para o fato de que há nações ricas e bem-sucedidas enquanto outras fracassam e permanecem pobres, etc. Muito embora entre esses motivos possa estar também a tentativa de colocar-se vantajosamente no mercado de trabalho, na maior parte do tempo, apenas nos sentimos bem estudando algo quando o tema desperta algum interesse ao nosso entendimento, quando a leitura de alguma obra ajuda a esclarecer algum ponto sobre o qual temos nos preocupado.

O mercado de trabalho para quem estuda Relações Internacionais não é específico. Ao decidir estudar esse assunto, embora não esteja fazendo uma escolha por uma profissão, inevitavelmente o estudante estará fazendo uma escolha por um campo de trabalho dentro do qual os conhecimentos sobre o que ocorre no mundo, em suas muitas facetas, são relevantes. Um entomólogo não estuda a vida dos insetos porque acha que poderá, por meio desse estudo, descobrir algum elixir milagroso ou a cura para um tipo de câncer. Embora possa até ocorrer uma descoberta nesse sentido, sua motivação original foi, por certo, sua curiosidade, seu interesse pelo assunto. O ornitólogo Helmut Sick esteve em Brasília há alguns anos atrás, quando a Universidade de Brasília estava cuidando da edição seu livro²⁰. Sick contava que muitos cientistas, com os quais havia se relacionado, tinham começado suas carreiras como simples praticante de

20 O livro mais importante de Helmut Sick (1901-1991) “*Ornitologia Brasileira*” foi publicado pela Editora Universidade de Brasília em 1984 e trazia o registro e as características de mais de 2.000 espécies de aves brasileiras, algumas delas identificadas pela primeira vez pelo próprio autor. Na obra destacam-se os desenhos feitos pelo naturalista e desenhista francês Paul Barruel (1901-1982).

“*birdwatching*” por admirar a beleza dos pássaros e pela sua intrigante variedade²¹. Depois se tornavam ornitólogos, isto é, estudiosos capazes de organizar cientificamente os conhecimentos sobre o mundo dos pássaros.

Um exemplo interessante é o caso do estudo de línguas estrangeiras. É muito raro encontrar alguém que tenha se interessado em estudar um idioma estrangeiro pensando em exercer a profissão de tradutor. Com toda a certeza, a esmagadora maioria das pessoas estuda algum idioma estrangeiro pelos mais variados motivos e não apenas com o propósito de seguir a carreira profissional de tradutor, de guia turístico, ou algo semelhante. Estuda-se línguas estrangeiras para usá-las na comunicação corrente em muitas circunstâncias: para facilitar e tornar suas viagens ao estrangeiro mais proveitosas e agradáveis, para aumentar seu acesso à cultura, para aumentar sua autoestima, etc. Alguém que viaja ao exterior e domina bem ao menos a língua inglesa, se sente muito mais seguro, mais confiante, e mais capaz de melhor aproveitar a viagem; e esse fenômeno certamente continua sendo verdadeiro mesmo nos casos em que a pessoa seja muito rica e possa contratar tradutores para acompanhá-la todo o tempo. Entre outros produtos do esforço de estudar algum idioma estrangeiro estará, com certeza, a melhoria nas suas possibilidades de conseguir um bom emprego e, quem sabe, até mesmo a possibilidade de, no futuro, encontrar muita satisfação e sucesso em fazer trabalhos de tradução ou desempenhar alguma atividade profissional para a qual o domínio de línguas estrangeiras esteja em sua essência. Dessa forma, parece bastante natural que os graduados em

21 A observação de aves (*birdwatching*) é uma atividade tipicamente amadora, praticada apenas pelo prazer de observar as aves. Existem muitas sociedades de *birdwatching*, inclusive no Brasil, que organizam excursões e encontros com essa finalidade.

Relações Internacionais, tal como ocorre com tantas outras opções de curso oferecidas hoje pelas instituições universitárias, tenham dificuldade de estabelecer uma relação simples e direta com seu engajamento profissional no futuro.

Quanto à questão do que estudar, a resposta é muito simples, embora sempre incompleta. Para se penetrar no universo de uma área do conhecimento é preciso avançar em duas dimensões: a primeira dimensão, mais imediata e que, no fundo, explica nossas motivações primárias, refere-se aos fenômenos que observamos. No caso de Relações Internacionais pode ser um conflito, pode ser a demanda por direitos reclamada por grupos sociais discriminados, pode ser a promoção da justiça e de outros valores internacionais, podem ser as preocupações com problemas globais emergentes, com a distribuição da riqueza entre as nações, etc. Enfim, as motivações e temas que nos interessam podem ser muitos e, geralmente aparecem juntos, compondo um verdadeiro mosaico de preocupações. A outra dimensão refere-se à familiarização com o instrumental analítico, ao qual nos referimos genericamente como teoria, mas que envolve a familiarização com conceitos e com muitos outros recursos que ajudam a organizar os conhecimentos em qualquer área: métodos, abordagens teóricas, referenciais históricos, padrões comparativos e conhecimentos essenciais de disciplinas conexas.

Essas duas dimensões precisam andar juntas: do mesmo modo que é necessário estar atualizado quanto aos acontecimentos mais recentes envolvendo o objeto de observação, é preciso também que o instrumental analítico (notadamente abordagens teóricas e métodos de observação) seja atualizado constantemente. Os fatos e as instituições que observamos evoluem e se transformam, e é preciso que nossos instrumentos de observação mantenham sua capacidade de captar adequadamente os acontecimentos, mudando e inovando

quando necessário. Desde a segunda guerra mundial alguns eventos notáveis marcaram as relações internacionais evidenciando mudanças e transformações importantes: o surgimento das Nações Unidas e da era nuclear, a ascensão e declínio do fenômeno da guerra fria, a fragmentação de nações importantes, a globalização dos negócios, entre tantos outros. Nesse quadro, apenas para enfatizar um aspecto central, a agenda internacional deixou de se concentrar nas questões de segurança e introduziu muitos outros temas, o que, obviamente, trouxe consigo inúmeras novidades no que se refere ao instrumental teórico e conceitual. Em suma, é tão importante estar bem informado a respeito dos acontecimentos referentes ao nosso campo de observação quanto estar apto a usar com propriedade os recursos teóricos e metodológicos que nos permitem organizar e dar sentido às nossas observações.

Apesar de tudo, são frequentes os casos de cursos que pretendem ser possível separar o lado “prático” do estudo – que se refere à observação dos fatos correntes – dos estudos “teóricos” – que se referem ao desenvolvimento de nossa capacidade de compreender significados e de organizar os conhecimentos observados no mundo dos fatos. Nos cursos em que essa separação é proposta, o entendimento é que o ensino da “prática” coloca seus estudantes melhor direcionados para o mercado de trabalho, enquanto a “teoria” é entendida como abstração sem aplicação e sem utilidade no mundo real. Uma percepção que, obviamente, é equivocada.

Um curso universitário é, antes de mais nada, um esforço de educação do intelecto. Da mesma forma que o corpo humano pode ser preparado e treinado no desenvolvimento de certas capacidades como força, resistência e capacidade respiratória, também a inteligência pode ser educada em muitas capacidades importantes e, neste caso, essa educação

do intelecto é proporcionada por meio do estudo dentro de uma área do conhecimento. Por meio dessa área do conhecimento desenvolvem-se habilidades ou capacidades essenciais para quaisquer circunstâncias, entre elas o discernimento e a capacidade de obter, organizar e interpretar informações. São habilidades necessárias para o exercício de qualquer profissão ou de qualquer função. Uma negociação diplomática, a elaboração de uma estratégia empresarial, a preparação de um projeto de lei, ou mesmo a elaboração de um relatório são atividades que têm em comum a necessidade dessas habilidades que podem ser desenvolvidas por meio da educação do intelecto estudando-se Economia, História, Direito ou quaisquer outras áreas do conhecimento.

Outro ponto interessante é o fato de que, na atualidade, todo o mercado de trabalho se transforma tão rapidamente que a própria ideia de especialização tornou-se anacrônica. Por exemplo, houve tempo em que a chave para um futuro profissional bem-remunerado e seguro era tornar-se especialista em algo como “programação de computador”, no entanto, o que ocorreu é que a evolução dos computadores pessoais e dos *softwares* já instalados nesses computadores transformou, virtualmente, os usuários de computador em potenciais programadores eliminando, dessa maneira, a necessidade das organizações terem “programadores” em seus quadros de funcionários. Desenvolvimentos desse tipo ocorreram e ocorrem o tempo todo, de uma forma ou de outra, em todas as áreas de atuação profissional, produzindo uma realidade bastante inquietante para todos que veem em seu futuro próximo a perspectiva de terem de buscar seu espaço nesse mercado. O fato é que, muito embora a retórica corrente continue falando em “especialização”, essa noção deixou de ser sinônimo de segurança no mercado profissional. Até mesmo quando uma especialidade está “protegida”

por uma regulamentação profissional, é impossível sobreviver com sucesso sem participar ativamente da evolução e das transformações que ocorrem na sociedade e em seu próprio meio. O resultado é que, mesmo os cursos mais tradicionais, especialmente aqueles mais especializados, passam por reformulações e por verdadeiras crises de identidade tentando conviver com mudanças tão rápidas que, em ciclos de apenas alguns anos, veem seus currículos tornarem-se obsoletos. Na ânsia de se manterem atualizados, alguns cursos mais afoitos – ou mais severamente afetados por esse mundo em transformação – têm promovido sucessivas reformas em seus currículos num espaço de tempo menor do que o período regular de permanência do aluno no curso, com óbvias consequências nefastas para a formação universitária.

Essa inquietação profissional, portanto, não atinge somente os futuros formandos de Relações Internacionais. Na verdade, o meu entendimento é que as características da área de Relações Internacionais fazem dela uma dessas áreas que mais facilmente se apresentam adequadas às exigências desse mundo em rápida transformação justamente por não ser especializada e, além disso, ser de natureza essencialmente multidisciplinar e, em larga medida, ter como preocupação constante a preparação do estudante para compreender e conviver com a mudança. Além disso, também há os movimentos cíclicos da economia, isto é, as dificuldades de emprego são hoje, infelizmente, um fenômeno que afeta a todos os ramos profissionais e não somente aqueles que estudam Relações Internacionais. A crise que, de tempos em tempos, se abate sobre a economia internacional (e nacional) dificulta a criação de empregos em toda parte e para todo tipo de profissional. Especificamente referente à área de Relações internacionais no Brasil não existem estatísticas, mas o que é possível dizer é que, com raras exceções, os egressos do Curso de Relações Internacionais da UnB de que

tenho tido notícias, têm se encaminhado profissionalmente com muito sucesso para a diplomacia, para a atuação em organismos internacionais, para as agências de governo e até mesmo para o mercado de trabalho em cidades como São Paulo e outras capitais do País, onde a iniciativa privada se destaca na oferta de empregos. A quantidade crescente de diplomatas oriundos dos cursos de Relações Internacionais não decorre da hipótese de que esses cursos os preparem melhor para os exames de ingresso para essa carreira, mas do fato mais óbvio de que os estudantes que procuram os cursos de Relações Internacionais são aqueles mais naturalmente sensíveis e interessados nessa particular esfera de atividade profissional²². Uma parte significativa dos graduados em Relações Internacionais também têm prosseguido seus estudos em nível de pós-graduação no Brasil e no exterior. O que se pode concluir é que em qualquer tempo e em qualquer parte o indivíduo bem-preparado com senso de iniciativa e com boa capacidade de discernimento será sempre disputado seja pelo mercado privado de trabalho, seja pelas instituições e organizações oficiais nacionais e internacionais.

Nesse particular, especialmente nos dias de hoje, cabe fazer a ressalva de que para as carreiras públicas (entre elas a própria diplomacia) o ingresso é feito por meio do concurso público que, infelizmente, passou a ter muito pouco a ver com a boa formação universitária. Os concursos públicos em sua grande maioria são universais e o grau universitário, quando exigido, não passa de um requisito formal como pode ser a idade ou o título de eleitor. Esses concursos, por sua natureza e amplitude, não avaliam aspectos

22 Há dados não oficiais de que existem hoje cerca de 120 diplomatas em atividade, que são oriundos apenas do Curso de Bacharelado em Relações Internacionais da UnB, mas obviamente deve haver um número até maior de diplomatas egressos de outros cursos de Relações Internacionais.

essenciais proporcionados por uma boa formação universitária: capacidade de discernimento, iniciativa, sensibilidade para percepção de problemas e de oportunidades, etc. Talvez mais importante, os concursos públicos não avaliam nem o interesse e nem as habilidades ou os traços de personalidade que fariam do candidato um profissional de sucesso naquele cargo. As provas escritas são as mais importantes e, nessas provas, sobretudo em virtude do receio de contestação judicial dos resultados, os concursos concentram-se em conhecimentos “objetivos”, isto é, conhecimentos que não dependem de juízos e de percepções que, na verdade, são as formas pelas quais os conhecimentos ganham significado e utilidade para os indivíduos e para a organização para a qual o concurso está sendo realizado. Infelizmente a sociedade brasileira, mais do que outras, tem que conviver com essa distorção que afeta diretamente o processo de educação do intelecto na fase dos estudos universitários.

Considerações Finais

Em resumo, na cultura universitária brasileira há o entendimento equivocado de que todos os cursos universitários devem corresponder a profissões. Alguns cursos como Odontologia, Veterinária ou as Engenharias, possivelmente esse pressuposto tenha um sentido mais próximo da realidade, mas a grande maioria das quase uma centena de opções de graduação existente no sistema universitário brasileiro não corresponde a profissões específicas, mas sim a campos de estudo. Apesar da existência de regulamentações oficializadas por lei, na esmagadora maioria dos cursos de graduação oferecidos pela universidade brasileira não é possível identificar habilidades, técnicas e aplicações especificamente relacionadas ao domínio do campo do conhecimento. Tal

como ocorreu no caso do estudo das relações internacionais analisado neste trabalho, outros campos do conhecimento também são movidos pela preocupação dos indivíduos e das sociedades no sentido de melhor compreender o mundo em que se vive. Essa compreensão, obviamente, é a que qualifica qualquer indivíduo e qualquer sociedade para melhor se situar dentro de uma realidade dinâmica feita de problemas e oportunidades. Uma disciplina ou área do conhecimento se consolida quando uma classe de fenômenos ganha relevância e passa a exigir tratamento distinto; a procura por um destino profissional é uma conseqüência. Com efeito, nos anos mais recentes, os mercados de trabalho no mundo têm valorizado cada vez mais o conhecimento das relações internacionais para os postos que, de algum modo, demandam capacidade de compreensão e análise da ordem social, econômica e política. Não parece demasiado afirmar que a procura pelos cursos de Relações Internacionais não decorre do entendimento de que haja uma profissão correspondente a esse campo de estudo, mas, antes, do fato inquietante de uma realidade em que, de muitas maneiras, os acontecimentos no plano internacional são cada vez mais relevantes para os vários campos do exercício profissional.

A título de conclusão vale insistir no fato de que o elemento-chave que une o campo de estudo ao sucesso profissional é a qualidade. Apesar de tudo, o tema da qualidade tem sido mais objeto de retórica do que de iniciativas concretas, por essa razão não parece impertinência insistir na ideia de que a qualidade do ensino é sempre fator decisivo, em qualquer área de estudo e em qualquer momento. Aquele que se gradua em um curso pautado pela qualidade e que soube aproveitar as oportunidades de aprender e de construir para si um universo de conhecimentos mais sólido, certamente terá seu espaço profissional garantido em qualquer

circunstância. Trata-se de um truísmo que sempre esteve presente na realidade social do mundo moderno, mas que talvez o mundo globalizado tenha tornado mais valorizado. Talvez a realidade cheia de notícias e informações transferidas freneticamente, estimule demais nossa atenção sugerindo que devamos estar a todo o momento tentando descobrir qual deverá ser a chave para o sucesso no dia de amanhã. Muito provavelmente essa chave sempre esteve e sempre estará ao alcance de todos: o aperfeiçoamento de suas próprias capacidades e habilidades no uso do intelecto.

O fato é que cada um de nós traz em si, de forma potencial, habilidades e talentos que precisam ser desenvolvidos e aperfeiçoados adequadamente, pelo estudo, pelas leituras e pelo exercício contínuo das capacidades da inteligência. Muitos podem ser esses talentos e essas habilidades e só podemos oferecer ao mundo que nos cerca o que somos e o mundo precisa de todos, desde que estejam bem-formados moral e intelectualmente. Esses talentos aparecem de forma visível na capacidade de articular e empregar o conhecimento e na capacidade de expressar as ideias em um ou mais idiomas com precisão, acuidade e mesmo com a elegância necessária para convencer, dissuadir e para tornar o que pensamos e o que conhecemos em algo inteligível e palatável ao interlocutor e à organização à qual eventualmente servimos. Criatividade é, possivelmente, a forma mais completa e acabada de manifestação do intelecto atento e bem-formado. Talvez seja o caso de recuperar a reflexão contida num pequeno livro que era lido pelos jovens há três décadas intitulado “*Sidarta*”.²³ Nele o jovem, depois de ter

23 *Sidarta* foi publicado pela primeira vez em 1922. Especialmente depois do autor ser agraciado com o Prêmio Nobel de 1946, a obra se difundiu pelo mundo sendo feitas inúmeras edições (2009).

sido monge mendicante e por muito tempo vivido apenas no mundo da reflexão, resolve voltar a viver no mundo das pessoas comuns e, diante da questão de como ele, que não trazia mais nada além das roupas puídas que vestia e da tigela de arroz de mendicante, poderia vir a ter sucesso na vida mundana que havia abandonado, sua resposta foi simples: “... sei pensar, sei jejuar, sei esperar”. Outra metáfora a ser lembrada poderia ser a dos feitos de Ulisses, que não fez nenhum curso intitulado “como vencer a guerra contra Troia” e nem “como vencer as atribulações de uma viagem cheia de tentações, de gigantes ameaçadores, de feitiçarias e de outros imprevistos”, mas tinha a seu favor as virtudes acessíveis a todos os seres humanos: coragem, sagacidade e determinação para vencer obstáculos, ao invés de reclamar de sua própria sorte.

Referências bibliográficas

ANGELL, Norman. **A Grande Ilusão**. Editora UnB, IPRI/FUNAG & Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2002.

BENTHAM, Jeremy. **Introduction to Principles of Morals and Legislation**. Oxford: Clarendon Press, 1907 [1789].

BROACKES, J. In. HONDERICH, T. (Ed.). **The Oxford Companion to Philosophy**. Oxford University Press, 1995.

BROWN, Cris. **Understanding International Relations**. Londres: Macmillan Press, 1997.

CARR, E. H. **Vinte Anos de Crise. 1919-1939**. IPRI-FUNAG, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo & Editora Universidade de Brasília, 2003.

CHRISHOLM, R. M. **Theory of Knowledge**. N. J: Englewood Cliffs, 1977.

DANCY, J. **Introduction to Contemporary Epistemology**. Oxford University Press, 1985.

GOUTHIER, H. **La Jeunesse d'Auguste Comte et la Formation du Positivisme**. Paris: Vrin, 3 vols, 1933, 1936, 1941.

HESSE, Hermann. **Sidarta**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2009.

MIYAMOTO, Shiguenoli. O Estudo das Relações Internacionais no Brasil: o Estado da Arte. **Revista de Sociologia e Política**, n.12, p. 89-90, jun. 1999.

MORGENTHAU, Hans J. **A Política entre as Nações. A Luta pelo Poder e pela Paz**. IPRI/FUNAG, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo & Editora Universidade de Brasília, 2003.

POLAT, Necati. Three Contemporaries: The International, Bentham, and de Sade. **Social Text**, vol. 18, n. 4, p.1-23, Inverno, 2000.

PRAZERES, Otto. **A Liga das Nações**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1922.

SATO, Eiiti. Relações Internacionais: a Importância da Reflexão Teórica. **Revista de Economia e Relações Internacionais (FAAP)**, Vol. 5, nº 9, jul. 2006.

SICK, Helmut. **Ornitologia Brasileira**. Editora Universidade de Brasília, 1984.

TOYNBEE, Arnold. **Experiências**. Petrópolis: Editora Vozes, 1970.

TUCÍDIDES. A História da Guerra do Peloponeso. Editora UnB, FUNAG/IPRI & Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2002.

WHITAKER, B. The Foundations. An Anatomy of Philanthropic Bodies. Harmondsworth, U.K: Penguin Books, 1974.

- Parte II -

APRENDIZADO ATIVO EM SALA DE AULA:
ENSAIOS E EXPERIMENTOS

4. O Uso de Jogos e Simulações em Sala de Aula

Gustavo S. Carvalho

Jogos e simulações digitais têm sido utilizados para fins educativos desde os primórdios da indústria de computadores. Um dos primeiros jogos educativos, batizado de *Oregon Trail*, foi criado nos Estados Unidos no começo dos anos 70 como ferramenta para o ensino da história da expansão norte-americana para o oeste (KRASHINSKY, 2011; LUSSENHOP, 2011). Outros se seguiram, com maior ou menor sucesso, compreendendo as mais variadas áreas, do ensino de Matemática ao de inglês. Simulações digitais também são usadas há décadas para recrutamento, treinamento e planejamento nas forças armadas, para a formação de pilotos na indústria aeronáutica e para o ensino de Medicina (BRATHWAITE; SCHREIBER, 2009, p. 263; LELAND, 2009; MAGEE, 2006, p. 13; STARKEY; BLAKE, 2001, p. 538; TAYLOR, 2013, p. 135).

O debate sobre a utilização de jogos na educação cresceu em paralelo com a indústria de jogos digitais, a qual conta atualmente com dezenas de bilhões de dólares em vendas no mundo todo (ECONOMIST, 2012). Conferências profissionais como a *Game Developers Conference* e a *Games for Change* (LIEN, 2014b) têm discutido a aplicação de jogos na educação, incluindo suas possibilidades como plataformas

para o ativismo político e para a proposição de mudanças sociais (COSCELLI, 2012; LIEN, 2014a)²⁴. A importância crescente da indústria também tem gerado um debate acalorado em torno do movimento conhecido como *gamefication*, o qual propõe a utilização de técnicas de design de jogos em várias áreas da vida, compreendendo desde o incentivo à produtividade até marketing e vendas (ECONOMIST, 2012)²⁵.

Apesar da relevância crescente de jogos digitais em nossa cultura, sua utilização para o ensino de nível superior nas ciências sociais e, especialmente, para o ensino de Relações Internacionais (RI), ainda é incipiente, mas o potencial de crescimento é grande, principalmente em vista da maior atenção que tem sido dada às abordagens de aprendizado ativo na disciplina. Além disso, o crescimento do mercado de jogos produzidos por desenvolvedores independentes (*indie developers*, no jargão da indústria) abriu espaço para o surgimento de títulos que tocam explicitamente em questões éticas e políticas²⁶ e que poderiam ser igualmente aproveitados para o ensino de RI e de Ciência Política de

24 Estes jogos também são chamados de “jogos sérios” (*serious games*), em uma tentativa de diferenciá-los dos demais tipos de jogos. Veja Brathwaite e Schreiber (BRATHWAITE; SCHREIBER, 2009, p. 263) para uma discussão mais detalhada sobre o gênero.

25 O título de um livro publicado sobre o assunto, “Reality is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World” (A realidade é imperfeita: jogos podem nos transformar para o melhor e mudar o mundo) (MCGONIGAL, 2011), resume a filosofia por trás do conceito de *gamefication*.

26 Dois lançamentos recentes chamaram a atenção do autor devido a seu conteúdo: o jogo Democracy 3 (<www.positech.co.uk/democracy3>), que segue modelos de interação de grupos de interesse e tomada de decisão comuns à ciência política, e Papers, Please (<www.papersplea.se>), que coloca o jogador no papel de um inspetor de fronteira, durante os anos finais da guerra fria, verificando vistos e documentos de pessoas entrando em um país totalitário fictício.

maneira mais ampla. Finalmente, a oferta crescente de simulações estratégicas e jogos de guerra, tanto para computador quanto para *tablets*, também abre possibilidades interessantes para o ensino nas ciências sociais²⁷.

Assim, a questão que se coloca é saber que vantagens ou benefícios os jogos digitais podem trazer para o ensino de RI. Com essa pergunta em mente, o capítulo é estruturado da seguinte maneira. A seção que se segue apresenta uma breve revisão da literatura que aborda de forma direta o uso de jogos digitais na disciplina, assim como as justificativas mais comuns dadas para a sua utilização como “técnicas” de aprendizado ativo. A terceira seção sumariza a experiência do autor com o único exemplo que ele conhece de jogo digital criado especialmente para o ensino de RI, o *Statecraft*, e apresenta uma análise dos problemas que estes jogos podem trazer para alunos e professores quando usados na educação. A quarta e a quinta seções deste capítulo definem e discutem alguns conceitos importantes, como as dinâmicas e padrões de comportamento que podem emergir a partir da interpretação das regras de um jogo pelos jogadores (também conhecidos pelo termo *emergent gameplay*), e o que isso pode representar para o ensino de RI em vista do estilo dos jogos digitais mais utilizados, como a série *Civilization* e o próprio *Statecraft*. A sexta seção discute brevemente a atividade de reflexão ou *debriefing*, considerada fundamental para o aproveitamento educativo de jogos e simulações pelos alunos, e o impacto que os jogos digitais podem ter neste processo. Finalmente, a sétima seção conclui o capítulo.

27 Há diversos títulos que procuram replicar com maior ou menor fidelidade instituições, sistemas, eventos e guerras históricas, como os jogos da série *Total War*, *Unit of Command*, *Crusader Kings*, *Europa Universalis*, e *Hearts of Iron*.

Revisão da Literatura

Alguns autores têm proposto o uso de jogos digitais comerciais, como o *role-playing on-line* World of Warcraft (LOPEZ; JACKSON, 2012), ou os jogos de simulação histórica da série Civilization (WEIR; BARANOWSKI, 2011) para o ensino de conceitos e teorias na disciplina²⁸. As justificativas apresentadas pela literatura para a utilização destes jogos na educação seguem àquelas dadas para simulações e outras técnicas de aprendizado ativo²⁹. Na medida em que permitem que os alunos descubram, explorem e aprendam o material do curso por si mesmos em conexão com uma atividade prática (*learning by doing*, no jargão utilizado pela literatura), jogos e simulações podem ajudar o instrutor a demonstrar conceitos abstratos, além de auxiliar no desenvolvimento de pensamento crítico e de habilidades importantes pelos alunos, como a de solução de problemas, de organização, e de gestão do tempo (JACKSON, 2009; WEIR; BARANOWSKI, 2011). Jogos e simulações também permitem que os alunos treinem habilidades específicas em situações controladas e de baixo risco, e que aprendam a partir de seus próprios erros mediante uma avaliação (*feedback*) instantânea de suas ações e tentativas (JACKSON, 2009, p. 293). Além disso, os jogos e simulações digitais podem ser

28 Naturalmente, outros tipos de ferramentas digitais e programas de computador também podem ser usados na educação. Por exemplo, Gilly Salmon (2009) propõe o uso do Mundo Virtual Second Life para o treinamento de professores, e Mary Jane Parmentier (2013) descreve o uso de ferramentas digitais para facilitar o ensino à distância e o uso de simulações. Devido ao espaço limitado, este capítulo cobre apenas o uso específico de jogos digitais para o ensino de RI.

29 Para um sumário das principais vantagens relacionadas ao uso de simulações e técnicas de ensino ativo em geral, veja Asal (2005), Asal e Kratoville (2013) e Taylor (Taylor, 2013).

mais divertidos e interessantes, oferecendo uma imersão e envolvimento na situação simulada que muitas vezes não é possível com técnicas tradicionais de ensino (JACKSON, 2009, p. 293; SALMON, 2009, p. 527). Por essa mesma razão, possibilitam que os alunos experimentem pontos de vista diferentes sobre uma questão ou se coloquem no lugar do “outro” (PARMENTIER, 2013, p. 122; SALMON, 2009, p. 527). Os jogos digitais também são “personalizáveis”, na medida em que o nível de dificuldade pode ser ajustado às habilidades do aluno (JACKSON, 2009, p. 292), e prescindem do trabalho de preparação que outras atividades de ensino ativo podem demandar, poupando tempo ao instrutor do curso (WEIR; BARANOWSKI, 2011, p. 442). Finalmente, sua utilização segue o senso comum, refletindo o fato de que as gerações mais novas cresceram com uma profusão de aparelhos eletrônicos e estão, em teoria, acostumadas a usar jogos no computador e até mesmo em seus celulares (JACKSON, 2009, p. 292).

Infelizmente, a literatura sobre a utilização de jogos digitais tende a ser descritiva, apresentando ou discutindo a atividade empreendida pelo professor sem a preocupação de avaliar empiricamente ou de forma detalhada seu impacto no aprendizado dos alunos. Este não é um problema restrito aos jogos digitais e é compreensível diante da dificuldade de se avaliar empiricamente o impacto de qualquer técnica de aprendizado ativo, seja pela falta de grupos de controle ou pela disparidade no currículo dos cursos que utilizam estas técnicas. Sem dúvida, este é um dos principais problemas enfrentados pelos defensores do ensino ativo, e é conhecido na literatura como o problema da avaliação (*assessment*) (HOFSTEDE; CALUWÉ; PETERS, 2010, p. 825; TAYLOR, 2013, p. 136).

Como então verificar se jogos e simulações digitais contribuem positivamente para o ensino-aprendizado? Pela

própria natureza subjetiva do que pode ser considerado como um retorno positivo em educação, já que alunos em contextos diferentes podem se beneficiar de maneiras completamente diferentes da mesma técnica de ensino, é possível que nunca seja possível responder a esta questão de maneira definitiva. De qualquer forma, podemos examinar elementos de algumas destas atividades em busca de subsídios para a avaliação do impacto de técnicas de aprendizado ativo em casos concretos, e a partir daí traçar pontos de comparação com outras técnicas ou atividades. Foi isso que inspirou o autor a avaliar o jogo digital Statecraft, utilizado por uma turma de introdução ao estudo das RI do Departamento de Ciência Política da Universidade de Toronto, na qual atuou como *Teaching Assistant*³⁰. Os resultados da pesquisa foram publicados em Carvalho (2014).

Statecraft e os Problemas Comuns a Jogos Digitais

O jogo Statecraft é o único exemplo de simulação digital criada especificamente para o ensino de RI conhecido pelo autor³¹. Nele, os alunos são divididos em grupos que representam países fictícios e atuam na capacidade de tomadores de decisão com poderes determinados, como presidentes, ministros de relações exteriores e ministros da defesa³². Cada país dispõe de dinheiro e recursos estratégicos

30 O uso de doutorandos como *Teaching Assistants* é comum em universidades nos Estados Unidos e no Canadá. A posição se assemelha à de estagiário docente no Brasil.

31 Para uma descrição mais detalhada dos elementos do jogo, consulte Carvalho (2014) ou a página oficial na internet (<www.statecraftsim.com>).

32 Em vista do número de alunos, a turma foi dividida em mundos separados para cada *Teaching Assistant*. Desta forma, apenas os alunos designados para um *Teaching Assistant* interagem no mesmo mundo virtual.

que são necessários ao seu desenvolvimento e à construção de unidades militares, à pesquisa de novas tecnologias, ao aprimoramento de suas cidades e ao bem-estar de suas populações. Esses recursos são distribuídos de maneira assimétrica, e os diversos países precisam obtê-los por vias militares, comerciais, e diplomáticas. Além disso, o jogo permite que os alunos joguem pela internet, mas interajam pessoalmente em sala de aula, em alguns casos conferindo à simulação um caráter até dramático.

A partir desses elementos, a proposta do Statecraft é simular de maneira abrangente diversos conceitos importantes para o ensino de RI, como conflitos de interesse, dilemas de segurança, jogos de soma zero, cooperação, jogos de dois níveis, questões de desenvolvimento, questões ambientais, o impacto de questões de política doméstica na política internacional, e assim por diante. Na opinião do autor, a proposta é interessante justamente porque permite que os alunos experimentem de forma mais concreta esses fenômenos e conceitos abstratos, mas em um jogo com um mundo “aberto”, irrestrito (*open world game*, no jargão da indústria). Diferentemente de outros jogos e simulações, os quais estabelecem os parâmetros que limitam ou restringem o mundo simulado e as regras que regem como os atores nele existentes podem interagir (STARKEY; BLAKE, 2001, p. 540), o Statecraft permite que a interação dos alunos, os quais controlam os principais atores do jogo, impulsione o desenrolar da história e determine seus resultados. Naturalmente, o professor tem o papel fundamental de “facilitar” o aprendizado, conectando o ocorrido no jogo com a matéria analisada em sala de aula, mas o motor da atividade propriamente dito fica nas mãos dos próprios participantes.

Infelizmente, apesar da promessa desta proposta, o impacto concreto do Statecraft para o aprendizado dos alunos em nosso curso introdutório de RI na Universidade

de Toronto foi negativo. Uma pesquisa de opinião conduzida pelo autor e respondida por 184 alunos mostrou que, para a maioria, o jogo não contribuiu de maneira significativa para o entendimento do conteúdo do curso ou para melhorar o entendimento das leituras semanais, apesar de ter sido considerado “divertido” pela maioria dos participantes (CARVALHO, 2014). Os alunos também avaliaram negativamente o impacto do jogo para o desenvolvimento de habilidades específicas, como as capacidades de pensar criticamente, solucionar problemas e falar em público, embora tenham considerado que ele ajudou no desenvolvimento de suas habilidades de negociação (CARVALHO, 2014). A pesquisa também revelou que, ao contrário do que geralmente se acredita, a maioria dos alunos não tem o costume de jogar jogos digitais (CARVALHO, 2014), podendo ser classificados, no máximo, como jogadores ocasionais (*casual gamers*)³³. Em geral, apesar de não terem sido extremamente negativos, os resultados da pesquisa sobre o uso do Statecraft revelaram que o jogo deixou a desejar, principalmente tendo em vista os benefícios que a literatura sobre o ensino ativo atribui aos jogos e simulações.

Dadas as características intrínsecas aos jogos digitais, não é recomendável que se utilize a experiência do autor e da turma da Universidade de Toronto com o jogo Statecraft para desqualificar outros tipos de atividades de ensino ativo.

33 Jogadores ocasionais tendem a preferir os chamados jogos casuais (*casual games*). De acordo com Brathwaite e Schreider (2009, p. 274), jogos casuais possuem seis características básicas: possuem poucas regras e são fáceis de aprender e jogar; seu nível de complexidade, seja nas regras ou na interação de seus elementos, é baixo; o conteúdo político ou emocional das situações e conflitos retratados no jogo é limitado e casual; eles não requerem muita preparação e levam pouco tempo para serem jogados; não demandam muito trabalho ou compromisso do jogador; e não têm conteúdos que possam ser considerados ofensivos ou inapropriados.

No entanto, podem-se tirar algumas lições importantes que também permitem a avaliação de jogos digitais em geral e sua comparação com outras técnicas usadas no ensino de RI. Não cabe relacionar aqui estas lições na íntegra³⁴, mas um resumo é importante para o argumento deste capítulo.

Em primeiro lugar, os jogos digitais podem não ser atraentes para todos os alunos. Além disso, simulações estratégicas complexas, como o *Statecraft* ou os jogos da série *Civilization*, podem até causar dificuldades e ansiedades em alguns (CARVALHO, 2014). Jogos de estilos e gêneros diferentes atraem jogadores com gostos diversos. Por exemplo, os designers de jogos Brenda Brathwaite e Ian Schreiber categorizam os gêneros de jogos de acordo com o tipo de habilidade preponderante que exigem do jogador. Enquanto jogos de ação como *plataformers*³⁵ e *first-person shooters*³⁶ privilegiam reflexos e reações rápidas, exigindo o que eles chamam de “habilidade de reação e destreza” (*twitch skill*) (Brathwaite & Schreiber, 2009, p. 99), outros jogos enfatizam a solução de problemas e quebra-cabeças, ou requerem pensamento estratégico e a tomada cuidadosa de decisões, exigindo o que eles chamam de “habilidade de pensamento estratégico” (*strategic skill*) (BRATHWAITE; SCHREIBER,

34 Para uma análise mais detalhada, veja Carvalho (2014).

35 Em um jogo de estilo *plataformer* (que podemos traduzir como “composto por plataformas”), o jogador deve usar suas habilidades para vencer obstáculos e passar por níveis diferentes do mapa (as “plataformas”) para coletar itens, eliminar inimigos, e avançar no jogo. Os exemplos clássicos de *plataformers* são os jogos da série Mario Brothers.

36 Em um *first-person shooter* (jogo de tiro em “primeira pessoa”), que simula situações de conflito armado e de combate, o jogador é representado como um atirador, muitas vezes um soldado, que deve interagir com o ambiente ou com outros jogadores em um mapa, geralmente reproduzido em três dimensões. Os exemplos clássicos de *first person shooters* são os antigos jogos da série Doom, ou os jogos mais modernos das séries Counter Strike, Call of Duty e Battlefield.

2009, p. 83). Assim, alunos acostumados a jogos casuais ou que requeiram reflexos e reações rápidas podem não ter experiência ou se sentir à vontade quando obrigados a jogar jogos mais complexos, como os que requerem pensamento estratégico.

Em segundo lugar, jogos digitais não substituem ou resolvem os problemas relativos aos métodos mais tradicionais de ensino. A afirmação parece óbvia, mas não custa reiterá-la. No caso específico avaliado pelo autor, o professor responsável pelo curso na Universidade de Toronto dedicou parte do tempo em sala de aula para que os alunos jogassem o *Statecraft* e interagissem como representantes de seus países, em detrimento do tempo que poderia ter sido usado para o ensino dos tópicos do programa. O que a princípio era uma inconveniência se tornou um problema real, já que a maioria dos alunos afirmou na pesquisa não fazer as leituras regularmente e que as aulas eram a principal maneira pela qual aprendiam os conceitos básicos da disciplina (CARVALHO, 2014). Esse problema não se restringe ao *Statecraft* ou outros jogos digitais e pode ser explicado por fenômenos mais amplos, como a socialização dos estudantes em um ambiente escolar que privilegia a passividade e o uso de técnicas de ensino mais tradicionais (CARVALHO, 2014). Mesmo assim, como o *Statecraft* parece não ter contribuído de maneira significativa para o aprendizado dos alunos no curso analisado, a subtração do tempo que poderia ter sido usado de maneira mais produtiva em sala de aula pode ter afetado os alunos de maneira negativa. Há um equilíbrio delicado a ser mantido entre o uso de jogos e simulações em sala de aula e o de técnicas mais tradicionais, como palestras e debates.

Em terceiro lugar, os alunos podem sofrer com a complexidade excessiva de jogos digitais de estratégia. Na experiência do autor, o *Statecraft* segue o exemplo dos jogos da série *Civilization* e incorpora vários elementos de

utilidade questionável para o entendimento das RI, como múltiplas tecnologias que trazem benefícios diferentes aos países que as pesquisam, “construções” e “projetos especiais” que podem ser adicionados às cidades, conferindo benefícios aos países, e vários tipos de unidades militares (CARVALHO, 2014). Essa busca pela complexidade é um fenômeno discutido tanto por designers de jogos quanto por educadores que utilizam jogos e simulações para o ensino³⁷. Os jogos digitais possuem a vantagem de permitir a simulação de elementos importantes relativos a situações reais de conflito e crise, como a assimetria de informações, a névoa da guerra, as externalidades, ou as consequências imprevistas das escolhas feitas por atores políticos ou econômicos, e que são muitas vezes difíceis de serem simuladas de maneira eficiente em contextos tradicionais, não digitais. Por outro lado, o poder de processamento dos computadores contemporâneos, e até mesmo de celulares e outros aparelhos eletrônicos, também permite que designers “poluam” jogos digitais com elementos que podem até ser interessantes, mas que não são essenciais ou, no caso de jogos educativos, que não servem a nenhum objetivo educacional claro.

Essa complexidade excessiva e desnecessária diminui o que a indústria de jogos chama de “jogabilidade”, em outras palavras, o quanto o jogo é acessível para o jogador médio (*playability* ou *accessibility*, no jargão da indústria). Alguns jogos digitais podem se tornar complexos a ponto de serem acessíveis apenas a uma minoria extremamente dedicada. Esse é um nicho comercial que pode interessar a alguns designers de jogos, mas na opinião do autor desqualifica sua utilidade como ferramenta de ensino ativo. No caso de jogos educativos, “mais” não é necessariamente “melhor”,

37 Por exemplo, veja Brathwaite e Schreiber (2009, p. 255) e Sabin (2012, p. 19-26).

já que eles devem alcançar a todos os alunos, ter regras simples, passar uma mensagem clara e enfatizar os pontos que são importantes para o curso em que são usados. Em outras palavras, o número de elementos incorporados a um jogo ou simulação deve ser limitado ao que seja necessário para a comunicação do conteúdo do curso (ASAL; BLAKE, 2007, p. 8). Não é surpresa que a maioria dos alunos considerou o Statecraft complexo demais (CARVALHO, 2014).

Em quarto lugar, há as dificuldades inerentes à mídia digital. Com exceção dos jogos *indie* menos conhecidos, alguns dos quais são distribuídos gratuitamente ou sustentados pelas doações dos fãs mais entusiasmados, jogos digitais podem custar caro. Alguns deles, os produzidos por grandes desenvolvedores com orçamentos milionários, podem custar em média mais de 50 dólares. Tais valores, convertidos em reais, se somam aos já onerosos custos com educação e podem inviabilizar sua utilização no Brasil e em outros países em desenvolvimento. Os jogos digitais também requerem um computador no qual os alunos possam jogá-los, o que gera outra barreira para escolas e alunos menos privilegiados do ponto de vista de recursos materiais. Finalmente, os jogos digitais podem apresentar problemas e *bugs* em sua programação, cuja solução pode ser praticamente impossível para instrutores e alunos sem o conhecimento técnico e os recursos necessários. A experiência do autor com o Statecraft não foi exceção, e diversos grupos sofreram com *bugs* que afetaram seu desempenho nos estágios iniciais do jogo (CARVALHO, 2014). Felizmente, o desenvolvedor resolveu a maioria dos problemas rapidamente, mas o mesmo pode não acontecer com jogos comerciais, seja devido à sua complexidade ou às prioridades do próprio desenvolvedor.

Um problema relacionado é o da inflexibilidade de muitos jogos digitais, mesmo os desenvolvidos com base no conceito de *open world* e os desenvolvidos para a

participação simultânea de diversos jogadores (*multiplayer games*, no jargão da indústria). Naturalmente, todo jogo oferece um modelo ou representação limitada da realidade. No entanto, os jogos digitais são ainda mais restritivos, já que os resultados da interação dos jogadores devem ser pré-programados no código do programa para que produzam efeitos dentro do jogo. Por mais criativos e hábeis que sejam, os desenvolvedores não têm como prever ou programar um mundo de possibilidades infinitas e, mesmo que isso fosse possível, no atual estágio de desenvolvimento da indústria, o trabalho e complexidade resultantes representariam um pesadelo logístico que provavelmente poucos poderiam se dar ao luxo de abordar³⁸. Na prática, isso significa que os jogos digitais podem limitar a agência dos alunos de maneira significativa, até mesmo impossibilitando a apresentação de soluções criativas aos problemas neles representados.

Dinâmicas de Jogo e *Emergent Gameplay*

Na opinião do autor, o problema da inflexibilidade é um dos pontos fracos da proposta de utilização de jogos digitais na educação, principalmente quando é associado a outro problema, o das dinâmicas e estratégias que podem emergir espontaneamente das regras criadas pelo *designer* de um jogo. Alguns designers de jogos distinguem as mecânicas de um jogo, suas regras propriamente ditas, como as

38 Há alguns exemplos de desenvolvedores *indie* trabalhando em projetos de simulações abrangentes e complexas, como os jogos Dwarf Fortress (<www.bay12games.com/dwarves>) e UnReal World (<www.unrealworld.fi>), mas o escopo ambicioso destes projetos se traduz em um processo de desenvolvimento estendido ao longo de décadas de trabalho. Não por coincidência, seus desenvolvedores são indivíduos ou equipes pequenas que dedicam a vida a um único projeto, com sucesso comercial limitado.

que determinam a movimentação das peças em um tabuleiro, das dinâmicas que elas podem gerar. As dinâmicas são definidas como padrões de comportamento que emergem das regras na medida em que são interpretadas e interiorizadas pelos jogadores³⁹. Assim, as regras de movimentação das peças podem levar a certas estratégias que se tornam dominantes (por exemplo, a utilização de algumas peças sempre da mesma maneira), e que podem ser utilizadas por jogadores experientes para maximizar suas chances de ganhar dos demais em detrimento do aproveitamento de outros elementos importantes do jogo, como a narrativa, a representatividade histórica ou o tema. Em outras palavras, alguns jogadores podem explorar brechas nas regras e se concentrar na maneira mais eficiente de utilizar os elementos do jogo para ganhar (“*gaming*” *the game* ou *breaking the game*, no jargão da indústria), em detrimento dos objetivos do *designer* do jogo e prejudicando os jogadores menos experientes.

As dinâmicas que emergem das regras também são conhecidas na indústria pelo termo *emergent gameplay*. O conceito de *emergent gameplay* fica mais claro na análise da experiência do autor com o Statecraft, que segue o modelo “4X” popularizado pela série Civilization. Os quatro “X” do termo são derivados dos verbos em inglês *explore* (investigue, descubra), *expand* (expanda, cresça), *exploit* (explore, tire proveito) e *exterminate* (extermine, elimine), e se referem às principais dinâmicas que emergem nesse tipo de jogo. No caso da série Civilization, o jogador controla uma “civilização” baseada em diversas culturas e civilizações históricas (como os egípcios e astecas) e tem que sobreviver

39 Para uma análise dos dois conceitos, veja Brathwaite e Schreiber (2009).

e se expandir, levando sua civilização à proeminência dentro de parâmetros ou objetivos estabelecidos no começo do jogo, que podem incluir desde uma vitória “diplomática” até a conquista global. Para tanto, o jogador deve pesquisar novas tecnologias, descobrir recursos naturais importantes ou estratégicos, construir cidades, criar unidades militares, interagir diplomática e comercialmente com outras civilizações, atacá-las militarmente, e assim por diante. Não à toa, os jogos que seguem o modelo 4X também são conhecidos como jogos de criação ou de administração de impérios (*empire building* ou *empire management games*).

Pode-se dizer que os jogos de tipo 4X refletem alguns elementos da história e política internacional, principalmente os ligados a questões de geopolítica, segurança e conflito, daí seus atrativos para o ensino de RI. No entanto, a experiência do autor com o Statecraft sugere que este tipo específico de *emergent gameplay* pode afetar o aprendizado dos alunos de maneira negativa, fixando sua atenção em aspectos que podem não ser os dominantes ou os mais importantes, até mesmo em um ambiente anárquico. Por exemplo, três dinâmicas prevalecem no Statecraft. A primeira pode ser chamada de “aquisição de recursos”, e combina as dinâmicas de investigação e expansão dos jogos no modelo 4X. As regras do Statecraft tornam a aquisição dos recursos naturais e de dinheiro pelos jogadores uma atividade primordial à sobrevivência de seus países. Em outras palavras, como esses recursos podem ser traduzidos de forma direta em capacidades de poder que os países podem utilizar contra outros grupos, e como os custos destas aumentam à medida que os países desenvolvem novas tecnologias com aplicações civis e militares, a aquisição e o controle de recursos naturais (além da negação de seu uso aos demais países) se transformaram em uma estratégia dominante durante todo o jogo.

A segunda dinâmica é a da “aquisição territorial”, derivada diretamente da anterior e combinando as dinâmicas de expansão e exploração dos jogos de tipo 4X. Uma vez que o comércio e o mercado internacionais não são simulados de maneira abrangente no jogo, os países precisam ocupar novos territórios para suprir suas necessidades crescentes de mais recursos naturais e de capacidades de poder, em detrimento dos territórios dos demais estados. Da mesma forma, a terceira dinâmica reforça as anteriores e pode ser chamada de “conflito por poder”, combinando as dinâmicas de exploração e extermínio de tipo 4X. Na sua experiência com o jogo, o autor observou que, à medida que alguns países acumulavam recursos de poder e ocupavam territórios pertencentes a outros países, as políticas de alianças e os dilemas de segurança se tornaram prevalentes, levando a conflitos generalizados pela sobrevivência e, até mesmo, à eliminação de alguns dos grupos pela conquista completa de seus territórios.

Tais conflitos, até plausíveis se seguirmos as premissas comuns às teorias realistas nas RI, chegaram a adquirir contornos surreais ou até mesmo caricatos em virtude das dinâmicas acima, principalmente porque o *emergent gameplay* e as estratégias dominantes exploradas pelos jogadores para “ganhar” o jogo obscureceram outros elementos importantes da política internacional. Por exemplo, guerras nucleares ocorreram em dois dos mundos gerados pela simulação, ao mesmo tempo em que os alunos não conseguiram cooperar para formar organizações internacionais ou sequer gerar algum tipo de arranjo institucional mais duradouro (CARVALHO, 2014).

É importante lembrar que é muito difícil impedir ou evitar o fenômeno do *emergent gameplay*, já que ele consiste de estratégias que se tornam dominantes devido à própria

lógica que emerge da interpretação das regras do jogo pelos jogadores. O instrutor do curso pode tentar interferir no jogo para minimizar o impacto destas dinâmicas negativas, mas isso pode ser impossível em jogos digitais. No entanto, há uma alternativa. Em vez de tentar impedir o fenômeno, o instrutor pode atuar como “facilitador” do debate para contextualizá-lo, utilizando o *emergent gameplay* para explorar conceitos e tópicos do programa e incentivar uma reflexão mais aprofundada pelos alunos de fenômenos que, de forma semelhante, emergem como consequências imprevistas da atuação de atores racionais, como por exemplo, situações de falha de cooperação, discutidas na literatura sobre escolha racional, ou os dilemas do prisioneiro e de segurança, discutidos na literatura sobre segurança e estudos da guerra e da paz. O autor conhece três exemplos de atividades “não digitais” que podem ser usadas em sala de aula com esse objetivo, mas nada impede que jogos digitais também sejam utilizados para o mesmo fim.

O primeiro exemplo é o de uma atividade chamada “Isle of Ted” (Ilha de Ted). Descrita em um artigo publicado em 2002 por Dale Thomas, foi desenvolvida para replicar o “problema do carona” e dilemas de cooperação envolvendo a produção de bens públicos em um contexto anárquico, refletindo as teorias sobre escolha nacional propostas por Olson (1965) e outros autores (THOMAS, 2002). Nela, os alunos são divididos em seis grupos, que representam países em uma ilha. Cada país possui um número de pontos que podem ser gastos para auxiliar na construção de uma rede de estradas, o que incentiva o comércio e gera pontos adicionais, ou na defesa coletiva contra piratas que atacam a ilha a cada turno do jogo. Em ambos os casos, os resultados da cooperação beneficiam a todos os países independente de sua contribuição para a produção do bem público em

questão (as estradas e a segurança são, por definição, não rivais e não exclusivos no jogo) e geram incentivos para que alguns “peguem uma carona” sem pagar os custos da produção destes bens públicos, se beneficiando das contribuições dos demais.

O segundo exemplo é descrito em um artigo de Victor Asal datado de 2005. Nele, Asal propõe algumas atividades que podem ser usadas no ensino de RI, entre elas o jogo de tabuleiro *Diplomacy* (traduzido no Brasil por *Diplomacia*) (ASAL, 2005). O jogo simula de maneira minimalista o teatro de operações europeu durante a Primeira Guerra Mundial. Os jogadores são divididos em países que representam as principais potências europeias do período, como França, Inglaterra, Rússia ou Alemanha, e movimentam suas tropas por meio de ordens escritas que devem ser reveladas ao final de cada turno do jogo. Como nenhum dos países possui poder suficiente para se sobrepôr aos demais, devem formar alianças defensivas ou ofensivas com os outros jogadores. Desta forma, o jogo *Diplomacia* é interessante como atividade educativa justamente porque as dinâmicas que emergem de suas regras, como o caráter anárquico do sistema internacional, a questão do dilema de segurança, a primazia do poder na definição do interesse nacional, o equilíbrio de poder e a política de alianças temporárias e de conveniência, refletem teorias neorrealistas em RI (ASAL, 2005, p. 369), permitindo aos alunos discutir a validade empírica do modelo neorrealista e compreender seu funcionamento de maneira mais concreta.

O terceiro exemplo é o de uma série de atividades conhecidas como *Development Monopoly* (Banco Imobiliário do Desenvolvimento) que, como o próprio nome revela, se baseia no jogo de tabuleiro *Monopoly* (traduzido no Brasil como Banco Imobiliário). Há diversas versões para o Banco Imobiliário do Desenvolvimento, mas a discutida por An

Ansoms e Sara Geenen (2012) é interessante precisamente porque enfoca a subversão das regras clássicas do jogo⁴⁰, permitindo que os alunos investiguem e experimentem de maneira concreta as dinâmicas por detrás da operação de instituições e estruturas de poder em nossas sociedades, as quais podem contribuir para situações de pobreza e desigualdade social. As regras básicas do Banco Imobiliário, que modela um mercado imobiliário simplificado e “institucionalmente neutro”, são bem conhecidas. Resumidamente, os jogadores movimentam peões ao redor de um tabuleiro cujas casas representam companhias de transporte ou propriedades que podem ser adquiridas, permitindo que colem um aluguel dos adversários que nelas pararem ao final de suas jogadas. Algumas benfeitorias, como “casas” ou “hotéis”, valorizam as propriedades, permitindo a cobrança de aluguéis maiores. O jogo continua até que a maioria dos jogadores tenha sido eliminada por sua “falência” e o jogador que monopolize a maioria das propriedades vença (daí o nome original do jogo, *Monopoly*, ou monopólio).

A atividade descrita por Ansoms e Geenen se desenvolve em três fases principais (ANSOMS; GEENEN, 2012, p. 716). Na primeira fase, os alunos devem alterar e elaborar novas regras para o jogo, refletindo os conceitos discutidos pelas leituras feitas para o curso, além de elementos que considerem ser mais relevantes para a realidade de países em desenvolvimento. Por exemplo, as novas regras podem criar uma assimetria nas posições iniciais do jogo (simulando os recursos financeiros disponíveis a classes sociais diferentes e sua estratificação social), regras diferenciadas para a aquisição das propriedades pelos jogadores, o recebimento de quantias diferentes quando os jogadores passam pelo

40 Asal e Blake comparam este tipo de atividade à manipulação das variáveis de um experimento em laboratório (ASAL; BLAKE, 2007, p. 2).

ponto de partida, regras diferenciadas para a saída da prisão, e assim por diante. Na segunda fase, os alunos sorteiam a que classe pertencem e jogam de acordo com as novas regras que elaboraram. A fase final corresponde à reflexão sobre a atividade (*debriefing*, como é conhecida na literatura sobre aprendizado ativo), na qual os alunos são convidados a debater como tornar as regras menos discriminatórias e socialmente inclusivas, no que a simulação contribuiu para o entendimento da matéria, o quanto as novas regras são realistas, e assim por diante.

O *emergent gameplay* nos jogos digitais

Apesar das exceções acima, não se deve subestimar os efeitos negativos que o *emergent gameplay* pode trazer para o ensino de conceitos e teorias de RI, principalmente em relação a jogos digitais. Cabe frisar que ele limita a agência dos jogadores não só ao impedir soluções criativas, dificultando o desenvolvimento de habilidades como a de pensamento crítico e a de soluções de problemas, mas também ao gerar estratégias dominantes, canalizando o comportamento dos alunos participantes em direções que, muitas vezes, são opostas ao conteúdo dos cursos nos quais os jogos são utilizados. Jogadores mais experientes ou acostumados às convenções comuns a jogos de estratégia podem se sentir tentados a explorar o *emergent gameplay* para “ganhar” o jogo em vez de “aprender fazendo”, ou seja, de usar a atividade para experimentar de maneira concreta os conceitos estudados em sala de aula, desenvolver uma compreensão mais holística da matéria ou criar empatia com os grupos representados no jogo.

Por exemplo, na experiência do autor com o jogo *Statecraft*, as dinâmicas de aquisição de recursos, aquisição territorial e conflito de poder descritas acima se traduziram

na prática no conflito generalizado e na tentativa de alguns grupos de dominar os demais empregando todos os meios à sua disposição. Naturalmente, o problema não está no risco de que os alunos entendam que a dominação militar ou o uso de armas nucleares seja justificável ou preferível, mas no fato de que as dinâmicas típicas de jogos de tipo 4X ou *empire building* privilegiam uma visão simplista das RI em nome do entretenimento (CARVALHO, 2014), excluindo outras possibilidades e dificultando a análise de diversos fatores e instituições que têm um papel fundamental na política internacional, como organizações internacionais, a diplomacia, o comércio e a interdependência entre os países.

Além disso, é importante lembrar que o Statecraft e outros jogos digitais dificultam a mitigação dos problemas relacionados ao *emergent gameplay* ao tornarem praticamente impossível o tipo de atividade pedagógica extremamente rica proposta por Ansoms e Geenen a partir do Banco Imobiliário do Desenvolvimento. Não há como alterar as regras de um jogo de computador a não ser através de modificações no código do programa (conhecidas na indústria pelo termo *modding*). Em suma, jogos digitais podem apresentar desvantagens quando comparados com outras atividades de ensino ativo, ou mesmo jogos e simulações não digitais. Além disso, o *emergent gameplay* comum a jogos digitais de tipo 4X fomenta entre os alunos uma imersão em um contexto que não reflete as complexidades das relações internacionais e dificulta o entendimento de outras teorias na disciplina.

O Debriefing

A atividade de reflexão ou *debriefing* é essencial para o aproveitamento de jogos e simulações como técnicas de ensino ativo. A reflexão permite ao instrutor e aos alunos

o debate e o vínculo da atividade com os temas do curso (ASAL; BLAKE, 2007, p. 3; ASAL; KRATOVILLE, 2013, p. 139; HOFSTEDE et al., 2010, p. 837). Como já foi discutido, o *debriefing* também pode ser usado para fazer uma reflexão sobre a própria simulação a partir das dinâmicas que ela gera e do *emergent gameplay*, como o quanto ela reflete o fenômeno real simulado, possíveis regras alternativas, e assim por diante. Nesse momento, que pode ocorrer tanto ao final como ao longo da atividade, de forma oral ou em um trabalho escrito mais formal (ASAL; KRATOVILLE, 2013, p. 139), o instrutor deve atuar como um “facilitador”, guiando o debate e privilegiando o processo de descoberta por parte dos alunos, permitindo que eles próprios levantem os temas e façam as conexões, sem forçar interpretações específicas.

O instrutor também não deve negligenciar o *debriefing* quando utilizar jogos digitais, mas o processo pode ser dificultado pelas características próprias a estes jogos. No caso do Statecraft estudado pelo autor (CARVALHO, 2014), sua extensão ao longo do semestre, além do número de alunos participantes e de países criados, separados em mais de um “mundo”, tornou praticamente impossível ao instrutor acompanhar o que ocorria e, assim, fazer um *debriefing* final vinculando a simulação aos temas do curso. Por outro lado, a divisão dos alunos em grupos e a natureza conflitiva do jogo também tornou difícil fazer *debriefings* parciais ao longo da atividade, já que o debate sobre acontecimentos específicos poderia revelar estratégias ou ações que não eram de conhecimento dos demais grupos.

Um ponto importante é saber se jogos digitais em geral, e não apenas os jogos de estratégia de tipo 4X, dificultam a atividade de reflexão e *debriefing*. O autor entende que este problema é acentuado em jogos de *empire building* e

estratégia, mas uma posição final dependerá do caso concreto: como o jogo é estruturado, que tipo de dinâmicas ele gera, e assim por diante. Por enquanto, como o debate na disciplina tem enfatizado a utilização de jogos de estratégia ou similares, como o *World of Warcraft*, o autor acredita que o processo de reflexão é um dos pontos fracos que precisam ser aprimorados quando se fala na utilização de jogos digitais para o ensino de RI. No entanto, é bem possível que ele seja semelhante em quaisquer jogos utilizados como técnica de ensino ativo.

Conclusão

Voltando à questão colocada no começo deste capítulo, é possível dizer que a utilização de jogos digitais trazem benefícios e vantagens para o ensino de RI? É difícil responder à questão de maneira contundente devido à insipiência da literatura. A experiência do autor com o jogo *Statecraft* permite responder que, a princípio, não há benefícios tangíveis em sua utilização além da mera conveniência para o instrutor do curso. Ao contrário, eles podem mesmo ter um impacto negativo no aprendizado dos alunos, especialmente quando as dinâmicas que emergem de suas regras e o *emergent gameplay* não são contrabalanceados de maneira apropriada.

Na verdade, apesar da defesa que alguns autores fazem de jogos e simulações digitais, não há como justificar o seu uso quando jogos e outras atividades não digitais são ferramentas de aprendizado ativo mais eficazes, mais baratas e mais flexíveis. Além disso, estas permitem que o instrutor explore o fenômeno das dinâmicas do jogo e do *emergent gameplay* de maneira a estimular o pensamento crítico dos alunos, o que não é sempre possível em jogos digitais.

Referências bibliográficas

ANSOMS, A.; GEENEN, S. Simulating Poverty and Inequality Dynamics in Developing Countries. **Simulation & Gaming**, v.43, n.6, p. 713–728, 2012.

ASAL, V. Playing Games with International Relations. **International Studies Perspectives**, v.6, p. 359–373, 2005.

_____; BLAKE, E. L. Creating simulations for political science education. **Journal of Political Science Education**, v.2, n.1, p. 1–18, 2007.

_____; KRATOVILLE, J. Constructing International Relations simulations: examining the pedagogy of IR simulations through a constructivist learning theory lens. **Journal of Political Science Education**, v.9, n.2, p. 132–143, 2013.

BRATHWAITE, B.; SCHREIBER, I. **Challenges for game designers: non-digital exercises for video game designers**. Boston: Course Technology, 2009.

CARVALHO, G. Virtual Worlds Can Be Dangerous: Using Ready-Made Computer Simulations for Teaching International Relations. **International Studies Perspectives**, no prelo, 2014.

COSCELLI, J. “A Indústria Tem Uma Oportunidade Para Se Reinventar.” **O Estado de São Paulo**. São Paulo: 2012. Disponível em: <<http://blogs.estadao.com.br/modo-arcade/a-industria-tem-uma-oportunidade-para-se-reinventar/>>.

ECONOMIST, T. More Than Just a Game. **The Economist**. Nov. 2012. Disponível em: <<http://www.economist.com/news/business/21565926-video-games-are-behind-latest-fad-management-more-just-game>>.

HOFSTEDE, G. J.; CALUWÉ, L. de; PETERS, V. Why simulation games work in search of the active substance: a synthesis. **Simulation & Gaming**, v.41, n.6, p. 824–843, 2010.

JACKSON, J. Game-based learning: what educators can learn from videogames. **Teaching Education**, v.20, n.3, p. 291–304, 2009.

KRASHINSKY, S. A Pioneer of Computing Rides Again. **The Globe and Mail**. Toronto: The Globe and Mail Inc, 4 dez. 2011. Disponível em: <<http://www.theglobeandmail.com/news/national/a-pioneer-of-computing-rides-again/article4236434/?page=all>>.

LELAND, J. Urban Tool in Recruiting by the Army: an Arcade. **The New York Times**. Nova York: 5 jan. 2009. Disponível em: <http://www.nytimes.com/2009/01/05/us/05army.html?pagewanted=all&_r=0>.

LIEN, T. How Commercial Games Can Engage Players in Social Causes. **Polygon**. 23 abril. 2014a. Disponível em: <<http://www.polygon.com/2014/4/23/5644706/how-commercial-games-can-engage-players-in-social-causes>>.

_____. Tapping Into Player Psychology for Games for Change. **Polygon**. 23 abril. 2014b. Disponível em: <<http://www.polygon.com/2014/4/23/5645156/games-for-change-psychology-bias>>.

LOPEZ, A. M.; JACKSON, S. F. Orcs and gnomes living together? Realism through fantasy in teaching International Relations through “World of Warcraft”. In. **INTERNATIONAL STUDIES ASSOCIATION ANNUAL MEETING**. San Diego: 2012.

LUSSENHOP, J. Oregon Trail: How Three Minnesotans Forged Its Path. **Citypages**. Jan. 2011. Disponível em: <<http://www.citypages.com/2011-01-19/news/oregon-trail-how-three-minnesotans-forged-its-path/>>.

MAGEE, M. **State of the Field Review: Simulation in Education**. Calgary: 2006. Disponível em: <<http://www.ccl-cca.ca/pdfs/StateOfField/SFRSimulationinEducationJul06REV.pdf>>.

MCGONIGAL,, J. **Reality is Broken: why games make us better and how they can change the world**. Nova York: The Penguin Press, 2011.

OLSON, M. **The logic of collective action: public goods and the theory of groups**. Cambridge: Harvard University Press, 1965.

PARMENTIER, M. J. C. Simulating in Cyberspace: designing and assessing simple role playing activities for online regional studies courses. **International Studies Perspectives**, v.14, n.2, p. 121–133, 2013.

SABIN, P. **Simulating war: studying conflict through simulation games**. Londres: Continuum International Publishing Group, 2012.

SALMON, G. The Future for (Second) Life and Learning. **The British Journal of Educational Technology**, v.40, n.3, p. 526–538, 2009.

STARKEY, B. A.; BLAKE, E. L. Simulation in International Relations Education. **Simulation & Gaming**, v.32, n.4, p. 537–551, 2001.

TAYLOR, K. Simulations inside and outside the IR classroom: a comparative analysis. **International Studies Perspectives**, v.14, n.2, p. 134–149, 2013.

THOMAS, G. D. The Isle of Ted Simulation: Teaching Collective Action in International Relations and Organization. **PS: Political Science and Politics**, v.35, n.3, p. 555–559, 2002.

WEIR, K.; BARANOWSKI, M. Simulating history to understand international politics. **Simulation & Gaming**, v.42, n.4, p. 441–461, 2011.

5. A Contribuição de Simulações e Modelos para a formação de um pensamento crítico em Relações Internacionais

Manoela Assayag
Marcelo M. Valença

O uso de simulações como instrumento pedagógico não é algo recente (SHAW, 2010). Ainda que frequentemente relacionadas às academias militares e aos chamados “jogos de guerra” (STARKEY; BLAKE, 2001, p. 538), há experiências que remetem à década de 1930 de modelos que simulavam a Liga das Nações e outros organismos internacionais que deram origem aos órgãos da Organização das Nações Unidas (ONU) (SHAW, 2010). O objetivo dessas simulações era prover e aprofundar as bases conceituais de um determinado evento ou fenômeno através da interação entre os participantes e da operacionalização de conceitos abstratos (LANTIS et al., 2010; SHAW, 2010).

Apesar dessa longa herança e também da influência militar (STARKEY; BLAKE, 2001, p. 537-538), foi apenas partir da década de 1950 que a literatura acadêmica passou a analisar criticamente o uso das simulações, especialmente no que diz respeito ao ensino e aprendizado ativos. Essa literatura tenta, grosso modo, responder à pergunta de “sobre quais circunstâncias e de que formas as simulações produzem benefícios no processo pedagógico quando comparadas a outros

métodos de ensino” (BLUM, 2010). Tal questionamento se mostra compatível com as expectativas das metodologias de ensino e aprendizado ativos, que buscam desenvolver técnicas para estimular o engajamento dos alunos na construção e descoberta do conhecimento (LANTIS et al., 2010). Como bem observa Carolyn Shaw (2010), simulações não são ferramentas necessariamente melhores que outros mecanismos de aprendizado; elas produzem efeitos específicos que devem ser percebidos pelo professor conforme seus objetivos educacionais buscados.

O objetivo primário deste capítulo é discutir o papel das simulações como parte do instrumental disponível de ensino e aprendizado ativo. Como tal, essa ferramenta permite o desenvolvimento e aprimoramento de habilidades que não são comumente exploradas em sala de aula para a consolidação do conhecimento aprendido a partir do ensino tradicional. O capítulo oferece, também, um contexto que permite situar estudantes universitários não apenas como futuros participantes de fóruns multilaterais, mas também como possíveis atores que influenciam a estrutura e a agenda dessas arenas de decisão. Mostramos que a organização de simulações para o Ensino Médio permite que os alunos universitários reflitam sobre as potencialidades e restrições presentes nos diferentes arranjos decisórios. Argumentamos que, uma vez imbuídos da responsabilidade de recriar reuniões históricas ou conferências internacionais de forma a encaixá-las didaticamente no universo de estudantes de Ensino Médio, os alunos de graduação têm a oportunidade de repensar de forma criativa as lições aprendidas em sala de aula.

Para alcançar tais objetivos, nosso argumento é exposto em três etapas. Na primeira apresentamos uma breve revisão da literatura especializada sobre o uso de simulações, seus benefícios e impactos no processo de ensino e aprendizado.

Na segunda parte, desenvolvemos nosso argumento sobre a importância desse processo de “tradução de realidades” para transferir os estudantes de uma posição de *receptores* de conhecimento para uma função de *produtores* de conhecimento e *pensadores criativos* sobre os limites e possibilidades de negociações internacionais. Finalmente, na terceira parte, ilustramos nosso argumento à luz de uma reflexão sobre a organização da terceira edição do Modelo de Relações Internacionais da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (“MIRIN”), da qual participamos nas funções de vice-secretária acadêmica e conselheiro docente no ano de 2006. Encerramos o capítulo explorando possíveis aplicações futuras de simulações internacionais para permitir que universitários e estudantes de Ensino Médio reflitam sobre alternativas para as dificuldades e falhas dos modelos decisórios que temos.

O uso de simulações como ferramenta de aprendizado e ensino: um olhar sobre a literatura especializada

Como mencionado, a literatura que trata de modelos e simulações se desenvolveu ao longo da década de 1950. Essa literatura analisava criticamente o uso de simulações como ferramenta de ensino e buscava entender os benefícios produzidos por estes modelos no processo pedagógico em comparação a outros mecanismos de ensino. Um dos aspectos positivos ressaltados é a capacidade das simulações de atingir diferentes objetivos educacionais, que variavam desde o aprendizado do conteúdo ao desenvolvimento do pensamento crítico e do aprimoramento da capacidade de resolver problemas (SHAW, 2010).

Contribuição fundamental para esse desenvolvimento foi o trabalho desenvolvido durante aquela década

por Harold Guetzkow e a *Inter-Nation Simulation* (INS). Posteriormente, ao longo da década de 1980, houve o desenvolvimento de outros modelos de igual complexidade, como o SALT III ou o ICONS (ASAL; BLAKE, 2006; LANTIS et al., 2010; STARKEY; BLAKE, 2001). Contudo, é possível perceber através de uma consulta rápida aos mecanismos de busca da internet que, tanto no Brasil quanto no resto do mundo, os modelos mais populares são aqueles que envolvem a simulação da ONU e de seus organismos e agências.

Não obstante o seu uso em salas de aula de Relações Internacionais, autores de diferentes áreas, como sociologia, ciência política, negócios e estudos estratégicos, discutem os impactos do uso de simulação em sala de aula (SHAW, 2010). Seu uso envolve, primariamente, a aproximação do conteúdo lecionado em sala com a prática encontrada na “vida real”. Independentemente da organização ou caso simulado, esses modelos recriam aspectos relevantes do sistema internacional e destacam elementos que são importantes para a formação dos envolvidos (STARKEY; BLAKE, 2001, p. 537-539; LEAN et al., 2006, p. 228). Contudo, e apesar da frequência com a qual as simulações acontecem e o envolvimento dos participantes em diferentes modelos, há diferenças significativas em suas regras, estruturas e organização.

Starkey e Blake (2001, p. 537-538) apontam que esses diferentes modelos e estruturas explicitam as diferenças teóricas entre as instituições envolvidas. As escolhas dos temas, das regras e dos mecanismos que guiam as simulações seriam, com isso, um reflexo da orientação do corpo docente e do próprio currículo dos estudantes. Ademais, ao proporcionar um espaço real ou imaginário para a reprodução desses modelos, as simulações permitem aos participantes vivenciar, também, os estímulos e constrangimentos relativos às situações que estão envolvidos ao invés de apenas ler ou ouvir sobre tais eventos (LANTIS et al., 2010). Contudo,

como bem ressalta Kent Kille, os objetivos da simulação são elementos que devem ser tomados em consideração na escolha de seu formato (2002, p. 272). Em outras palavras, uma simulação não é igual à outra e modelos e regras diferentes produzem resultados distintos, cabendo ao professor orientá-la para os seus propósitos.

Talvez em função dessa pluralidade de formas e experiências é possível perceber que não há um consenso quanto ao uso de um termo para definir tal ferramenta (BLUM, 2010; SHAW, 2010). Apesar de haver certa convergência terminológica para a palavra “simulação” (LEAN et al., 2006, p. 229), esta se tornou uma espécie de conceito guarda-chuva que engloba diferentes atividades e significados. Com isso, o significado da expressão “simulação” acabou por se confundir com “jogos” ou “*role-play*”. Para evitar tal confusão terminológica, a literatura entende simulação como o exercício que proporciona aos seus participantes a possibilidade de interagir política e socialmente a partir da representação de um cenário real (KRAIN; SHADLE, 2006, p. 53; SHAW, 2010). Jogos, por sua vez, são estruturados a partir de sistemas pré-moldados, com limites estruturais e soluções que incorporam o material que deve ser ensinado. Eles apresentam como característica uma dimensão competitiva que não está presente nas simulações, pois oferecem as ferramentas para um dos participantes “vencer” o jogo (LANTIS et al., 2010; SHAW, 2010; CARVALHO, 2014). Finalmente, há o *role-play*, que consiste na representação de papéis com base em interesses e/ou objetivos pré-definidos (PETENGER, 2009; LANTIS et al., 2010). A diferença fundamental entre as simulações e o *role-play* é que, apesar de próximo das simulações, este oferece maior flexibilidade aos participantes do que as simulações, produzindo efeitos e consequências de curto prazo (SHAW, 2010). Enquanto nas simulações há a tentativa de se reproduzir os processos tais

como aconteceram na realidade, nos *role-plays* os participantes podem atuar tal como acreditam que seja a melhor solução (LANTIS et al., 2010), mesmo que isso leve a resultados que não aconteceriam na vida real.

Se, por um lado, a implementação dos mecanismos e/ou instrumentos utilizados para conduzir e orientar as simulações não se deu de forma sistematizada, por outro sua utilização passou a acontecer por meio de um conjunto de “boas práticas” (BLUM, 2010). Essas boas práticas consistem em algo que se mantém até os dias atuais, aproximando as simulações realizadas em diferentes regiões do país ou, até mesmo, em outras partes do mundo. Essas boas práticas reproduziam modelos considerados bem sucedidos, mas tendo como objetivo estimular três questões centrais: (i) objetivos educacionais, rol de aplicações e exemplos; (ii) procedimentos e regras e (iii) verificação do aprendizado (LANTIS et al., 2010)⁴¹. Todas essas questões estão, de certo modo, inseridas em um contexto de treinamento e formação acadêmico-profissional (STARKEY; BLAKE, 2001, p. 539).

Neste sentido, Smith e Boyer (1996) apontam que as simulações têm a capacidade de recriar processos políticos complexos e dinâmicos em sala de aula ao mesmo tempo em que os alunos são estimulados a examinar motivações, comportamentos, constrangimentos e interações entre os atores. Com isso, simulações podem constituir parte importante do processo de aprendizado que tem, como objetivo educacional, promover a compreensão de certos processos, como mediação ou negociações em organizações internacionais. Benefícios adicionais como estimular a oratória ou a capacidade de escrita podem ser obtidos com o uso de

41 Em inglês, no original, *educational objectives, examples/range of applications, procedures or rules e assessment*, formando a sigla EEPA.

simulações, dada a diversidade de atividades e mecanismos que ela envolve (SHAW, 2010).

Lantis, Kille e Krain sistematizam as boas práticas empregadas no desenvolvimento e na utilização das simulações em sala de aula em quatro aspectos (2010). O primeiro é a adequação do instrumento utilizado aos objetivos do curso e do professor. Como mencionado, há uma diversidade de recursos e procedimentos à escolha do educador para serem utilizados. Contudo, ao deixar claro o porquê da escolha e como ela se adequa ao seu objetivo maior, ajuda na conexão e no envolvimento do aluno com a atividade.

Uma consequência dessa boa prática é a necessidade por parte do professor de conhecer a ferramenta que escolheu utilizar e o seu público-alvo. Um modelo ou simulação pode não se adequar a um grupo, mas produzir efeitos significativos em outros. Assim, critérios de sucesso não podem ser percebidos universalmente.

É considerada também uma boa prática a sistematização clara das regras e procedimentos a serem utilizados na simulação. Conforme os alunos e participantes tenham conhecimento e acesso às regras do jogo, maior é seu envolvimento e suas chances de compreender as possibilidades e limites de ação. A transparência também ajuda, em diferentes escalas, na reprodução da atividade em outros ambientes e com outros docentes e audiências.

Finalmente, há a necessidade de inserir a simulação e o *debriefing* em um contexto teórico como parte do processo de avaliação. Não se trata aqui de imputar uma perspectiva teórica sobre outra, mas contextualizar o evento a partir de referenciais analíticos mais claros e que permitam aos alunos refletir sobre os resultados e ações de maneira mais sistemática.

Não obstante essa falta de sistematização, a literatura especializada ressalta a importância de estipular objetivos

pedagógicos desde o início. A seleção do tema ou evento, a criação das regras e procedimentos e os papéis desenvolvidos pelos alunos e pelo professor devem refletir tais objetivos. A literatura ressalta também a importância dos critérios de avaliação dos resultados e desempenhos e dos exercícios pós-simulação, os *debriefings*, que permitem aos alunos e ao professor rever o que foi discutido e problematizar, a partir dos objetivos por eles definidos, o sucesso da simulação e o que foi de fato aprendido (LANTIS, 1996; SHAW, 2004; SMITH; BOYER, 1996; SWITKY, 2004; TESSMAN, 2007; GIBSON; SHAW, 2011).

A literatura que trata do uso de simulações identifica seis benefícios centrais para o processo de aprendizado que são potencializados pelas particularidades de tal recurso (STARKEY; BLAKE, 2001, p. 537; SHAW, 2010). Eles se referem ao aprendizado cognitivo, ao aprendizado afetivo, ao aumento da motivação do estudante, à retenção em longo prazo da informação trabalhada, à uma maior eficiência no processo de aprendizado e ao fortalecimento das relações entre o aluno e o professor (BLUM, 2010). De forma adicional, há ainda o benefício de aproximar o conhecimento obtido em salas de aula com o dia-a-dia da política internacional (LANTIS et al., 2010), além de obter resultados que não seriam possíveis com aulas expositivas (SHAW, 2010).

A organização de simulações como estímulo à produção de conhecimento e ao pensamento criativo

Conforme introduzimos no início deste capítulo, o papel ativo na organização de simulações internacionais proporciona aos estudantes o desenvolvimento de toda uma sorte de habilidades que vão além daquelas tradicionalmente listadas quando estes se envolvem apenas como participantes. Acreditamos que estas vantagens, até então subexploradas

pela literatura, merecem olhar pormenorizado, uma vez que podem justificar que professores e instituições de ensino adotem esse instrumento didático como uma forma de promover uma capacitação mais completa dos alunos. Além disso, o uso de simulações expõe os alunos a novas responsabilidades, que antecipam aquilo que lhes poderá ser exigido em suas futuras carreiras. Finalmente, e para o próprio desenvolvimento do campo de Relações Internacionais, a realização de simulações pensadas e comandadas por estudantes para outros estudantes oferece espaço para observação, teste e consideração de alternativas diante das narrativas e dos modelos discutidos em sala de aula.

Dentre as diversas capacidades que a preparação de simulações internacionais estimula, listamos algumas principais, que detalhamos em seguida: (i) organização; (ii) redação; (iii) pesquisa; (iv) didática; (v) criatividade; (vi) liderança; (vii) produção e recriação de conhecimento. As habilidades de organização são testadas e aprimoradas diante das exigências acadêmicas e administrativas para “fazer funcionar” um modelo para centenas de outros estudantes ao longo de uma semana, com horários estabelecidos para atividades, refeições, palestras e lazer. No caso de simulações organizadas para estudantes menores de idade, estas responsabilidades são somadas à necessidade de garantir a segurança e o bem-estar dos participantes, respeitando as limitações de faixa etária.

O aprimoramento da *redação* se torna possível (e necessário) por conta da exigência, comum aos modelos, de fornecimento de um guia de estudos para cada comitê, assim como da exigência de elaboração de documentos verossímeis que apoiem a atuação dos participantes. Neste mesmo momento, as habilidades de *pesquisa* são colocadas à prova, uma vez que o material redigido deve refletir certo compromisso com o contexto e com circunstâncias reais

(verossimilhança). Para além dos meandros de uma negociação em um fórum internacional, torna-se preciso entender como as regras daquele fórum funcionam, se os documentos produzidos por suas reuniões assumem valor legal, se algumas delegações têm mais poderes (no papel ou em influência) do que outras, e garantir que tudo isto se reflita nos documentos a serem distribuídos aos participantes. No caso de comitês históricos, esta responsabilidade é ainda maior, uma vez que delegados mais bem preparados poderão contestar ou cobrar uma reprodução factual de acontecimentos passados caso não esteja explícita uma opção por simular eventos que tenham acontecido de modo diferente. A esse respeito, vale comentar que, por mais que algumas simulações tenham passado, ao longo dos anos, a abrir suas portas para comitês fictícios ou virtuais (tendo como base obras da literatura ou filmes de ficção científica), também estes costumam ter relação com alguma discussão relevante para o cenário internacional. Nestes casos, cabe aos participantes e organizadores não apenas explorar a situação fictícia de forma crível como, também, promover o esforço de conectar essa realidade criada com uma realidade possível de ser encontrada na vida real.

Esse processo de filtragem e de reprodução do conhecimento com o propósito de ensinar e entreter acaba por se refletir em estímulo às habilidades de *didática*, uma vez que os organizadores devem preparar guias de estudos completos adequados ao universo daqueles que o leem, além de ensinar e monitorar o uso de regras de escrita, de debate e de comportamento durante as “negociações”. Dado que o processo de elaboração do material costuma incluir pesquisa em livros e artigos acadêmicos, afora informações aprendidas nas salas de aula da universidade, esta tradução do

conhecimento passa a ser necessária, para garantir o melhor aproveitamento das simulações.

Para além destas capacidades mais técnicas, as simulações de estudantes para estudantes também exercem a *criatividade* (para, por exemplo, pensar “cenários de crise” que estimulem os delegados a negociar fora da zona de conforto) e a *liderança* (uma vez que os alunos assumem uma hierarquia entre eles, além de passarem a ser vistos como autoridades pelos participantes do modelo que organizam).

De todas estas habilidades, no entanto, aquela que apresenta maior potencial para desenvolvimento de potencialidades, e, ao mesmo tempo, talvez menos estudada, diz respeito à *produção e recriação de conhecimento*, isto é, a responsabilidade com a forma como o conhecimento sobre uma situação verossímil é passado e recriado nas simulações. Conforme argumentamos, uma vez imbuídos do dever de recriar reuniões históricas ou conferências internacionais com certa ligação com a realidade e de forma crível e palatável ao público-alvo, os estudantes assumem uma função criativa em torno do conteúdo a que tiveram acesso direta ou indiretamente nas salas de aula da universidade. Não atuando apenas como meros *receptores* de conhecimento, os estudantes que organizam simulações passam a traduzir realidades e a produzir novas realidades por meio da forma que decidem “contar as histórias”.

Se sabemos que todas as negociações internacionais (ou a realidade internacional como um todo) podem ser pensadas por diversos ângulos, ao tentar enquadrar aquelas visões conhecidas para “situar” os debates que ocorrerão durante as simulações, os alunos responsáveis por guias de estudos filtram o conhecimento adquirido durante sua análise de conteúdo a partir das leituras que mais lhes pareçam “neutras” ou “aceitáveis” dentre aquelas que estejam aprendendo

durante o curso universitário. Se a discussão sobre os limites para neutralidade de conhecimento é tão mais extensa que não caberia no escopo deste capítulo, podemos concordar que, em processo em parte inconsciente, uma vez responsáveis por estimular a criação ou recriação de negociações relevantes, os universitários assumem pela primeira vez a função de *produtores* de conhecimento e *pensadores criativos* sobre as limitações do processo.

No primeiro caso, vemos a *produção de conhecimento* porque os alunos responsáveis por gerir os modelos têm o potencial de firmar aquele conteúdo nas mentes de delegados que possivelmente ainda não foram apresentados àquelas situações com tanta riqueza de detalhes, eles ajudam a validar uma ou mais visões de mundo. No segundo caso, ainda mais fascinante, identificamos o *pensamento criativo*, uma vez que os estudantes, organizando modelos, conseguem observar lacunas e obstáculos às negociações simuladas e refletir sobre possíveis alternativas. Isto se torna possível por incentivo de soluções criativas trazidas por delegados que tanto podem não estar sujeitos aos paradigmas de pensamento corroborados no ambiente acadêmico, como podem simplesmente ter sido treinados sob outras tradições (no caso de alunos de outras turmas ou instituições). Esta oportunidade de reconsiderar “a forma como as coisas funcionam” é, do ponto de vista didático, uma contribuição essencial do *active learning*, aqui fortalecida por permitir que os universitários não apenas aprendam com mais qualidade ou repensem aquilo que aprenderam, mas também se tornem *agentes do conhecimento*.

A seção seguinte ilustra como a organização de simulações por estudantes para outros estudantes, neste caso alunos do curso de Bacharelado em Relações Internacionais e alunos de Ensino Médio, tem o potencial de contribuir para a reflexão sobre conteúdo estudado e para a produção

e recriação de conhecimento. À luz de nossa experiência com algumas edições do MIRIN, o Modelo Intercolegial de Relações Internacionais da PUC-Rio, discutimos os benefícios da realização de modelos neste molde como um instrumento pedagógico que oferece ainda mais vantagens do que as simulações tradicionais para a preparação de nossos alunos.

MIRIN III e IV: uma reflexão prática

Nossa experiência com simulações de política internacional iniciou de forma diversa daquela de muitos contemporâneos. Enquanto alguns foram ativos delegados de modelos de Nações Unidas (MUNs) durante o Ensino Médio, descobrimos a existência dos “modelos” (na gíria habitual dos integrantes) ao passarmos a integrar o Instituto de Relações Internacionais da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), respectivamente como alunos de bacharelado e mestrado. Desde 2004, os alunos de graduação em Relações Internacionais daquele instituto organizavam o Modelo Intercolegial de Relações Internacionais (MIRIN), voltado para estudantes de Ensino Médio de escolas do Rio de Janeiro e, em certas ocasiões, de outras escolas do Sudeste e do Centro-Oeste do país. À época, alguns professores de disciplinas do bacharelado também começavam a utilizar simulações em sala de aula, em torno de temas de história das relações internacionais e política externa. Para além disso, os fundadores do MIRIN, assim como seus sucessores naqueles primeiros anos, ganhavam experiência sobre simulações participando de simulações de ensino superior, organizadas na região Sudeste e no Distrito Federal.

O MIRIN, que em 2015 realizou sua 11ª edição, foi pensado como uma forma de expandir o conhecimento de

assuntos internacionais entre os alunos mais jovens, então muito concentrados nos processos seletivos para ensino superior. O evento se tornaria, ao longo dos anos, um chamariz local para o curso de Relações Internacionais, especialmente aquele da PUC-Rio. Tornou-se também um método pedagógico alternativo para professores de História, Geografia, Português, Inglês e Sociologia descontentes com as limitações impostas pelo currículo exigido pelos concursos de acesso às principais universidades.

Como outros modelos de Nações Unidas organizados no país, em especial em São Paulo e no Distrito Federal, o MIRIN abriu espaço para que estudantes do Rio de Janeiro e de outras localidades desenvolvessem habilidades negociais e discursivas que se mostravam, de certo modo, negligenciadas por um modelo educacional voltado para a aprovação em exames gerais. Algumas destas capacidades são: a argumentação (graças às sessões intensivas em que deveriam debater com outros delegados); a escrita formal (devido à exigência de preparação de cartas de intenções, resoluções e memorandos); a pesquisa (uma vez que deveriam preparar suas plataformas e conhecer as preferências de suas representações com antecedência); e o trabalho em equipe (tanto entre uma delegação representada em diversos comitês quanto entre os delegados de um comitê interessados em fazer vencer sua posição).

Para além do exercício de novas facetas até então pouco exploradas, modelos como o MIRIN têm oferecido a possibilidade de alunos de Ensino Médio interagirem com estudantes de outras instituições, além de desenvolverem uma nova relação de apadrinhamento com suas contrapartes no ensino superior. Este contato precoce em forma de mentoria possibilita que os alunos de Ensino Médio conheçam o funcionamento de uma universidade antes de tomar suas decisões quanto às futuras carreiras.

Para os universitários, por sua vez, esta proximidade com os estudantes do Ensino Médio igualmente estimulava o desenvolvimento de habilidades que, se não menosprezadas, são ainda pouco aproveitadas no dia-a-dia das aulas no nível superior, em meio a cursos e provas tradicionais. Estas habilidades são exercidas e desenvolvidas no MIRIN, e também em outros modelos, por meio de tarefas organizacionais, administrativas e criativas que garantiriam o sucesso e a própria realização do evento. Dentre essas habilidades estariam a formulação e concepção de um conceito para nortear a simulação daquele ano, com a devida definição de eixos temáticos e, portanto, delimitando o escopo da simulação, a definição do número de comitês com tarefas subsequentes, como o processo seletivo para formação da equipe — geralmente refletindo alguma hierarquia entre alunos dos diferentes períodos e passando por crivo acadêmico do corpo docente — e a redação dos guias de estudos e documentos de apoio.

Tarefas gerenciais e organizacionais envolvem, mas não se limitam a, o contato com professores de Ensino Médio que atuarão como consultores para seus alunos, o treinamento e capacitação de regras para diretores de comitês e a organização da rotina administrativa do modelo. Com o passar dos anos e o maior envolvimento do corpo discente na simulação, é natural que os organizadores de modelos aprendam a partir dos próprios acertos e falhas, ou que os modelos assumam identidades facilmente associáveis para aquelas que conheçam o mundo dos modelos, em processo semelhante àquele que passam organizações de outros tipos.

Com o MIRIN isso não foi diferente. Este processo de coconstrução da identidade para o evento é, em si próprio, um exemplo de como a organização de simulações estimula a produção de conhecimento criativo, conforme discutiremos em outra oportunidade. Por ora, ilustramos nosso argumento

principal à luz do exemplo do III e do IV MIRIN, do qual participamos nas funções de diretora de comitê, vice-secretária acadêmica e conselheiro docente.

Produção de conhecimento

Tal como abordado pela literatura que trata de simulações, é possível apontar que o envolvimento no MIRIN, bem como em outras atividades similares, capacita o estudante a produzir e reproduzir conhecimento. Dentre as atividades esperadas de organizadores e delegados estão a redação e o estudo crítico dos guias de estudos. Dos primeiros também se espera a formulação de critérios para analisar e julgar os guias passíveis de distribuição. Ademais, a própria seleção e recorte de conceitos e agendas para o modelo – como uma agenda “pró-direitos humanos” ou o equilíbrio entre temas de *hard* e *soft politics* –, bem como a diversificação de comitês e temas, para além das zonas de conforto de diretores e delegados, é também parte das atividades desempenhadas pelos organizadores. Estes trabalhos são desenvolvidos em um prazo alongado, o que permite o refinamento e o trabalho consistente junto aos demais envolvidos, assistidos pelos professores orientadores. A delimitação e apresentação de “situações de crise” (ou seja, interrupções das negociações durante as quais questões “urgentes”, como declarações de guerra e crises humanitárias, são apresentadas para resolução imediata dos comitês) aparecem como um desafio complementar, que é posto aos delegados e demanda, tanto deles quanto dos envolvidos na organização, capacidade de improviso e atuação compatível com o esperado dos papéis por eles desempenhados.

No caso específico, mas que não é exclusivo, do MIRIN, por receber apoio institucional direto do Instituto de

Relações Internacionais da PUC-Rio, o modelo foi estabelecido sob um regime de colaboração entre os corpos docente e discente. O departamento “empresta” professores do seu quadro funcional para a banca de avaliação dos projetos de comitês e para o aconselhamento e revisão dos guias de estudos em todas as suas fases, o que garante um certo “padrão de qualidade” para o material elaborado. Esse padrão preza não apenas pela verossimilhança, mas também oferece familiaridade com discussões acadêmicas recentes e sofisticadas sobre os temas explorados.

Deste modo, ao longo do processo de produção de narrativas dos guias, os diretores de comitês – exclusivamente alunos universitários – têm a oportunidade de debater com pesquisadores mais experientes como melhor representar a influência de diversos atores e recursos e o encadeamento de eventos. Não obstante esse papel dos orientadores acadêmicos, os estudantes têm o poder de sugerir caminhos para pesquisa mais aprofundada de seus delegados, em papel que, de certa forma, ajuda a determinar como as fronteiras do conhecimento serão delimitadas para os alunos do Ensino Médio. É, portanto, um trabalho que envolve a reprodução do conhecimento proporcionado pelo curso e por seus professores, mas que produz conhecimento novo para os alunos do Ensino Médio ao expor novos desafios e abordagens para temas que, eventualmente, são tratados nas suas salas de aula.

O objetivo de estabelecer uma linha conceitual para todo o modelo ainda era uma ideia incipiente nas primeiras edições do MIRIN. Ainda assim, em especial nas suas terceira e quarta edições, houve, desde o princípio, o estímulo informal para que candidatos a diretores de comitês apresentassem ideias não tradicionais e colaborassem para que o modelo promovesse equilíbrio entre temas das ditas *hard* e

soft politics. Este interesse do núcleo organizador dessas edições do MIRIN refletia, ainda que isto não fosse tão claro à época, a tendência de alunos daquele departamento de seguir um currículo igualmente equilibrado entre disciplinas com tais focos. Influenciados por cursos sobre a participação de atores não estatais, pela crescente importância de domínios como direitos humanos, gênero e meio ambiente, bem como pelas leituras não tradicionais de segurança internacional que cruzavam transversalmente o currículo, os organizadores e diretores do III e IV MIRIN quiseram ver aquilo que aprendiam representado.

Em vista disso, o MIRIN desenvolveu, ao longo dos anos, o objetivo de expandir a gama de assuntos discutidos nas simulações de Nações Unidas habituais para refletir a variedade curricular vivenciada por seus organizadores durante a graduação. Deste modo, por exemplo, pode se dizer que o MIRIN foi pioneiro em organizar comitês como a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (Rio 92) e o Comitê para o Status da Mulher, em um período no qual meio ambiente e estudos de gênero ainda careciam de representação nas discussões de sala de aula voltadas para o vestibular. O modelo expandiu esta experimentação para outros temas, incluindo discussões sobre desarmamento, mudanças climáticas, direitos humanos e simulando negociações fora do contexto das Nações Unidas. Desde o princípio, o MIRIN também se preocupou em representar delegações observadoras, como a imprensa e organizações não internacionais, reconhecendo o valor de atores não governamentais para o processo decisório internacional. Foi, portanto, uma transposição ativa do conhecimento desenvolvido nas salas de aula para situações que representavam um possível campo de atuação futura dos graduandos em Relações Internacionais.

Pensamento criativo

Naquilo que diz respeito à criatividade, modelos como o MIRIN fomentam um processo de transferência tácita de pensamento complexo tanto para os estudantes de Ensino Médio sem conhecimento formal sobre negociações, quanto para os universitários que os organizam. Isto acontece porque os problemas apresentados para resolução são colocados para discussão sem expectativa de “respostas corretas” ou avaliação externa. O formato *open-ended* destas simulações e o contato proposto entre indivíduos com diferentes níveis e tipos de preparo permitem que as novas soluções sejam sugeridas e discutidas, sem a obrigação de correspondência com a realidade ou com os cenários apresentados pelas leituras teóricas da universidade.

Ao longo do modelo, por conta da experiência em *role playing*, os estudantes em idade escolar aprendem de forma prática os papéis que podem assumir nos debates e têm o poder de renovar identidades costumeiramente associadas aos atores que representam. Deste modo, como aconteceu no II e no III MIRIN, vimos Chipre como líder vocal de uma reunião do Conselho Europeu, Portugal se impondo sobre seus pares na Conferência Rio-92 ou delegados do Reino Unido e da Rússia prevalecendo sobre a delegação dos Estados Unidos da América em um Conselho de Segurança das Nações Unidas. Apesar de todos esses casos contrariarem a realidade esperada, eles demonstram, tanto para os alunos participantes quanto para os organizadores, a importância de conceitos como *poder discursivo* e *framing*, que por vezes alteram o rumo de negociações reais, mas são de difícil explicação em sala de aula. Que os resultados dos comitês dependam tanto da habilidade dos delegados de coletar e interpretar dados, além de sua capacidade de formar laços

ou atuar de forma convincente diante de seus pares, representa uma experiência aplicada da construção social que envolve os negociadores “do mundo real”.

Para além disso, as simulações têm grande papel no estímulo ao pensamento criativo abstrato, uma vez que incentivam a projeção de cenários e o posicionamento em outros momentos históricos e/ou “no lugar do outro”. Sem a possibilidade de ter certeza sobre como agiriam em outras condições, os delegados são encorajados a desenvolver compreensão e empatia por argumentações por vezes controversas – uma habilidade complexa que requer imaginação e que fortalece a capacidade futura de se envolver em debates profissionais que exijam acordos e concessões. Os organizadores de modelos, por sua vez, têm a oportunidade de observar o rumo de seus comitês e conjecturar sobre novas hipóteses sobre o comportamento de negociadores ou respostas para questões internacionais.

De modo geral, podemos dizer, então, que simulações como o MIRIN contribuem para a transmissão de um conhecimento que prescinde de palavras. A criatividade exigida para a reação a novas situações e para a conquista do apoio de outros participantes oferece aos estudantes de Ensino Médio uma lição sobre atuação em momentos complexos e sobre liderança. Para os alunos de Relações Internacionais, os modelos possibilitam que eles “testem” temas e comitês que ainda encontram resistência na realidade e que eles considerem as novas soluções observadas como possíveis respostas para impasses teóricos e empíricos que eles encontram em sua trajetória universitária.

Considerações Finais

Este capítulo teve como objetivo discutir o papel das simulações como parte do instrumental disponível de ensino e aprendizado ativo e, com isso, apresentar as habilidades e contribuições que essas atividades oferecem aos estudantes na consolidação do conhecimento aprendido em sala. Usando como exemplo as terceira e quarta edições do MIRIN, modelo desenvolvido pelos estudantes de Relações Internacionais da PUC-Rio, apresentamos, principalmente, as possibilidades de produção de conhecimento e de desenvolvimento do pensamento criativo no desempenho das atividades de organização do modelo e condução das atividades dos comitês.

Apesar de acreditarmos que essa contribuição é significativa e valiosa, entendemos que ela não se esgota por si só. Professores e alunos podem se valer de atividades semelhantes ou, ainda, em menor dimensão, para colocar, em termos práticos, conhecimentos que são aprendidos em sala de aula. O MIRIN é uma simulação complexa, que envolve meses de preparação, bem como dezenas de envolvidos, incluindo docentes e alunos do ensino superior e Médio. Uma simulação, para ser bem sucedida, não precisa de toda essa grandiosidade e investimento de tempo e esforços: atividades curtas, realizadas em sala, podem produzir efeitos semelhantes e proporcionar uma quebra na estrutura formal de ensino e aprendizado (YOUDE, 2008).

Referências bibliográficas

ASAL, Victor; BLAKE, Elizabeth L. Creating Simulations for Political Science Education. *Journal of Political Science Education*, v.2, n.1, 2006.

BLUM, Andrew. **Computer Simulations in the Classroom**. 2010. Disponível em: <http://www.isacompendium.com/subscriber/tocnode?id=g9781444336597_chunk_g97814443365975_ss1-14>. Acesso em 10 out. 2014.

CARVALHO, Gustavo. Virtual Worlds Can be Dangerous: Using Ready-Made Computer Simulations for Teaching International Relations. **International Studies Perspectives**, N/A, 2014.

GIBSON, Kay; SHAW, Carolyn M. Assessment of Active Learning. **The International Studies Compendium**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2011. Acesso em 10 fev. 2015.

KILLE, Kent J. Simulating the Creation of a New International Human Rights Treaty: Active Learning in the International Studies Classroom. **International Studies Perspect**, v.3, p. 271-90, 2002.

KRAIN, Matthew; SHADLE, Christina. Starving for Knowledge: An Active Learning Approach to Teaching About World Hunger. **International Studies Perspect**, v.7, n.1, p. 51-66, 2006.

LANTIS, Jeffrey S. Simulations as Teaching Tools: Designing the Global Problems Summit. **International Studies Notes**, v.21, n.1, p. 30-38, 1996.

_____; KILLE, Kent J.; KRAIN, Matthew. The State of the Active Learning and Teaching Literature. In. DENEMARK, Robert A. (Ed.). **The International Studies Encyclopedia**. Blackwell Publishing, 2010.

LEAN, Jonathan et al.. Simulations and Games: Use and Barriers in Higher Education. **Active Learning in Higher Education**, v.7, n.3, p. 227-242, 2006.

PETENGER, Mary. How to Design a Role-Play Simulation. In. **INTERNATIONAL STUDIES ASSOCIATION ANNUAL MEETING**. Nova York: 2009.

SHAW, Carolyn M. Using Role-Play Scenarios in the Ir Classroom: An Examination of Exercises on Peacekeeping. **International Studies Perspect**, v.5, n.1, p. 1-22, 2004.

_____. Designing and Using Simulations and Role-Play Exercise. In. DENEMARK, Robert A. (Ed.). **The International Studies Encyclopedia**. Blackwell Reference Online, 2010.

SMITH, Elizabeth T.; BOYER, Mark A. Designing in-Class Simulations. **PS: Political Science & Politics** v.29, n.4, p. 690-694, 1996.

STARKEY, Brigid A.; BLAKE, Elizabeth L. Simulation in International Relations Education. **Simulation & Gaming**, v.32, n.4, p. 537-551, 2001.

SWITKY, Bob. The Importance of Voting in International Organizations: Simulating the Case of the European Union. **International Studies Perspect**, v.5, n.1, p.40-49, 2004.

TESSMAN, Brock. **International Relations in Action: A World Politics Simulation**. Boulder: Lynne Rienner, 2007.

YOUDE, Jeremy. Crushing Their Dreams: Simulations and Student Idealism. **International Studies Perspect**, v.9, p. 348-56, 2008.

6. Utilizando o Facebook como um Recurso Educacional na Sala de Aula⁴²

Carolyn M. Shaw

Como os professores do ensino superior buscam novas formas de se conectarem com seus estudantes, a fim de facilitar o aprendizado, eles estão cada vez mais experimentando uma variedade de tecnologias novas em sala de aula. Uma tecnologia que foi incorporada apenas de forma limitada, mas que tem potencial é o uso do site de rede social Facebook. O Facebook foi criado em 2004 especificamente para ser utilizado pelos estudantes da Universidade de Harvard, mas, rapidamente, tornou-se disponível para universidades em todos os Estados Unidos e, eventualmente, para o público em geral em todo o mundo em 2006. O uso do Facebook disparou de 100 milhões de usuários, em 2008, para 1,3 bilhões em 2014 (ESTATÍSTICAS DO FACEBOOK, 2014). Por causa da sua ampla utilização, o Facebook oferece uma plataforma de fácil acesso que pode ser adaptada para fins educacionais, dados um planejamento cuidadoso e a criação de um design curricular⁴³.

42 A tradução do presente artigo foi realizada por Luiza Bizzo Affonso, Mestre em Relações Internacionais pelo Programa de Relações Internacionais da UERJ.

43 Há muitas outras tecnologias semelhantes, como o MySpace, o LinkedIn e o Twitter, mas nenhuma delas se aproxima do alto número de usuários

O objetivo deste capítulo é explorar os benefícios em potencial e os possíveis problemas de se utilizar o Facebook num contexto educacional. O capítulo se inicia com uma breve descrição do Facebook em termos da sua funcionalidade e terminologia comum. Essa seção é seguida de uma visão geral dos estudos anteriores sobre os usos do Facebook, de forma ampla, bem como em um ambiente acadêmico. A seção seguinte examina alguns dos benefícios em potencial do uso do Facebook na sala de aula, seguida de alguns cuidados e limitações em utilizar o Facebook para envolver os alunos universitários. Concluo o capítulo com exemplos específicos de diferentes opções, para incorporar o Facebook como ferramenta pedagógica.

Descrição da Funcionalidade e da Terminologia do Facebook⁴⁴

Essa seção contém uma breve descrição dos diferentes componentes do Facebook para aqueles que não são familiares com essa plataforma. Para utilizá-lo, todos os usuários devem criar sua própria conta e um perfil. Perfis contêm informações básicas sobre o usuário, incluindo o nome, a data de nascimento, o status do relacionamento, informações de contato, participações em grupos e uma foto, assim como informações básicas sobre suas preferências, tais como livros, filmes, música, etc. Usuários podem escolher fornecer

que o Facebook possui no início de 2014. Boyd e Ellison (2008) fornecem uma descrição detalhada da definição e da história dos sites de redes sociais (SNS).

44 Observa-se que a funcionalidade do Facebook muda frequentemente e algumas dessas descrições podem não permanecer totalmente precisas no futuro. Novas funcionalidades podem também não estarem incluídas nesta descrição.

o mínimo de informações em seu perfil, ou podem dar informações bem detalhadas. Eles também podem escolher postar “atualizações de status” regularmente, as quais podem incluir uma declaração simples (ex: Estou muito ocupado hoje!) ou uma foto com ou sem texto (ex: foto do meu gato deitado na minha máquina de lavar). Os usuários também podem compartilhar *links* de outras páginas da Web ou de postagens que outros usuários fizeram. Todas essas mensagens podem ser visualizadas no “*feed* de notícias” individual de cada usuário.

A fim de criar uma rede de pessoas para interagir no Facebook, o usuário pode buscar por outros usuários pelo nome e enviar um “pedido de amizade” para eles. Quando esse pedido é aprovado, o usuário pode visualizar as postagens deles e vice-versa. Há um número de configurações de privacidade que permite que os usuários selecionem o quanto de informação pode ser compartilhada com amigos diferentes. A comunicação entre os amigos possui uma variedade de formas, incluindo “mensagem” (semelhante a enviar um email), “conversa” (mensagens instantâneas), escrever comentários no “mural” de algum usuário (espaço visto publicamente de cada usuário), “curtir” uma postagem feita por alguém (o que demonstra que você visualizou e gostou daquela postagem), ou “comentar” em alguma postagem (criando uma resposta a alguma declaração, foto ou *link*).

Além de perfis pessoais, o Facebook também possibilita a criação de “páginas” e “grupos”. As páginas são geralmente associadas a negócios, organizações ou instituições. Nesse contexto, uma página comum do Facebook pode estar afiliada a alguma universidade ou departamento acadêmico. Elas são públicas e visíveis a todos os usuários, que podem escolher “curtir” uma página e receber atualizações que são postadas por aquela organização. As páginas são geralmente

utilizadas para comunicar futuros eventos e outras informações para um grande número de pessoas que têm um interesse na organização ou instituição. Os “Grupos”, por sua vez, são designados a criar comunidades de pessoas que compartilham alguma conexão em comum, permitindo que elas se organizem, discutam questões, postem fotos e compartilhem conteúdos relacionados (Facebook.com). As configurações do grupo podem ser abertas, permitindo que qualquer um participe, ou fechadas, sendo necessário um convite do administrador do grupo. As configurações também permitem que o administrador determine quais postagens da página do grupo são privadas, para serem vistas somente pelos membros do grupo, ou públicas. Os grupos têm um pouco mais de funcionalidade em termos de compartilhar informações e neles os seus membros podem criar e compartilhar arquivos e fazer questionários para os demais. Todas as postagens feitas na página do grupo aparecem no “*feed* de notícias” dos seus membros. Maiores discussões sobre o uso dessas diferentes ferramentas do Facebook são encontradas na seção “Utilizando o Facebook na Sala de Aula”.

Breve Revisão da Literatura Acadêmica

Uma série de estudos foi feita por acadêmicos em diferentes disciplinas sobre o uso do Facebook (de forma geral e na academia)⁴⁵. Uma descoberta inesperada foi que um grande número de acadêmicos parece estar explorando as possibilidades do Facebook e de outras redes sociais. Muitos estudos são baseados em pesquisas de alunos e professores

45 As fontes utilizadas neste capítulo incluem estudos feitos por acadêmicos em biblioteconomia, educação, mídia e comunicação, psicologia, sistemas de informação de gestão, administração, ciência política, marketing, tecnologia instrucional, e comércio e contabilidade.

quanto ao seu uso e atitudes em relação ao Facebook. Uma das avaliações mais abrangentes destes estudos recentes é a de Hew (2011), que analisa 36 estudos empíricos separados que incluem pesquisas, bem como análise de conteúdo. Com base em todas essas fontes, ele divide suas descobertas em duas categorias: 1) um Perfil de Facebook de Estudante, que inclui motivações para o uso, padrões de uso e configurações de privacidade, e 2) os Efeitos do Uso do Facebook, que inclui efeitos de autorevelação, discussões *on-line*, performance acadêmica e atitudes do estudante. Baseado na informação desses 36 estudos, o resultado revela que os estudantes, majoritariamente, utilizam o Facebook para interação social, a fim de manterem relações existentes *off-line* (77% relataram que nenhuma das suas amizades do Facebook se originou *on-line*). Muito pouco do conteúdo está relacionado à educação (4% do total de postagens). A grande maioria (91%) relatou que eles nunca contataram seus contatos acadêmicos usando o Facebook. Em média, estudantes passam aproximadamente 40 minutos por dia no Facebook e têm entre 150 a 350 amigos na rede. Exposição e configurações de privacidade variam, com os alunos compartilhando mais os seus aniversários, cidades natais e endereços de e-mail, mas excluindo muitas vezes os seus números de telefone e endereços físicos.

Um dos desafios de basear-se nas ideias de Hew e de outros estudos é que os dados da pesquisa estatística rapidamente tornam-se ultrapassados quando tecnologias são discutidas como os sites de redes sociais (SNS). Houve uma evolução rápida nas percepções e usos da internet pela sociedade na última década (ROBLE et al. 2010). Além disso, muitos dos experimentos que foram conduzidos têm tido um alcance limitado e não conseguem responder todas as questões levantadas sobre o uso dos sites de redes sociais. Por exemplo, um estudo testou as atitudes dos estudantes a

respeito de um perfil de Facebook de um professor do sexo feminino com menos de 40 anos. Parece provável que se repetindo o estudo com um membro do corpo docente do sexo masculino com mais de 40 anos, os resultados podem variar notoriamente (MAZER et al. 2009). Há, portanto, espaço para muito mais estudos a fim de obter uma compreensão mais completa. Também é importante observar especificamente os resultados das informações, não apenas as interpretações do autor, porque alguns tiram conclusões negativas a partir de dados que outros veem como positivo. Por exemplo, um estudo indica que mais de 60% dos estudantes estão dispostos a ser tornarem “amigos” dos professores (STURGEON; WALKER, 2009). Isso poderia ser descrito como “a maioria” dos estudantes está disposta a se tornar “amiga” dos seus professores no Facebook, ou poderia ser enquadrado como “apenas metade” está disposta a fazê-lo. As pessoas têm de tirar suas próprias conclusões sobre se um copo está “meio vazio” ou “meio cheio” com base nos dados disponíveis.

De forma geral, os numerosos estudos que têm sido realizados fornecem informações úteis para os professores avançarem e considerarem os potenciais para incorporarem o Facebook na sala de aula.

Benefícios Potenciais em Utilizar o Facebook como uma Ferramenta Educacional

Com o uso generalizado do Facebook na sociedade, simplesmente faz sentido pensar em formas em que ele poderia ser utilizado em sala de aula. Roblyer et al. argumentam que os alunos chegam na aula animados e estão dispostos e ansiosos para usar a tecnologia, mas “o ensino superior tem uma forte tendência em direção a não adoção

de novas tecnologias” (2010, p. 134). Uma variedade de estudos sobre o uso do Facebook, no entanto, indica que há um grande número de benefícios potenciais em utilizar o Facebook como uma ferramenta educacional. Essa seção explora quatro benefícios inter-relacionados: 1) a criação de um senso de comunidade e a promoção da colaboração, 2) a melhora da comunicação entre professores e alunos, 3) o desenvolvimento da alfabetização digital e das competências linguísticas, e 4) a incorporação da cultura atual dos estudantes no ambiente de ensino.

A Criação da Comunidade / Promoção da Colaboração

Alguns dos benefícios potenciais mais óbvios em incorporar o uso do Facebook na sala de aula parte da premissa de que o Facebook foi criado como um *site* de rede social (SNS). Para os professores que veem no ensino uma forma de estabelecer uma relação com os alunos, ele pode ser uma forma eficaz de se conectar (ROBLYER et al. 2010). Existem muitos desafios em construir relacionamentos com os alunos, incluindo restrições que limitam o tempo livre dos estudantes no campus devido ao trabalho de meio expediente, filhos, ou longos trajetos, bem como cursos *on-line* que limitam o tempo de encontro face a face (SCHWARTZ, 2009). Com a diminuição do tempo nos campus, o Facebook tem o potencial de ser um “novo refeitório (...) um lugar onde as diversas partes de uma comunidade (...) se unem e mantém uma conversa com um senso comum de participação e responsabilidade” (DALES et al. apud SCHWARTZ, 2009).

A razão mais comum que os usuários alegam para utilizar o Facebook é poder se conectar com os amigos (HEW, 2011). Embora os usuários interajam mais com as pessoas que eles já conhecem, o Facebook pode ser usado para ampliar sua

rede de contatos com pessoas novas em suas salas de aula que eles não conheciam anteriormente. Schwartz (2009) também escreve sobre o potencial do Facebook de criar espaço de treinamento e aconselhamento entre os professores e os alunos. Ela cita um modelo desenvolvido por Jean Baker Miller que descreve “episódios de tutoria”, interações breves que constroem relacionamentos. Cinco fatores que fortalecem as relações de tutoria são episódios que aumentam a energia e o bem-estar, aumentam o potencial de agir, aumentam o conhecimento sobre si e sobre os outros, dão um impulso à autoestima, e promovem um interesse em obter mais conexão. Nem todas as interações do Facebook atendem a esses critérios, mas às vezes sim.

O Facebook pode criar um senso de comunidade entre seus usuários, o qual pode levar a uma maior colaboração e à partilha de ideias que promovem o aprendizado. Muñoz and Towner (2011) referem-se à teoria social de aprendizagem construtivista, notando que a aprendizagem é ativamente construída por meio da comparação do material do que as pessoas já conhecem. Assim, quanto mais oportunidades de diálogo e de partilha de ideias, mais se aprende. Isto pode ser feito através do ensino formal com uma estrutura curricular clara, ou através do ensino informal com menos ou nenhuma diretriz.

Da mesma forma, Ractham and Firpo (2011) discutem o aprendizado dentro de “comunidades de prática”. Trata-se de

um método para ajudar a criar situações, atividades e contextos autênticos para gerar e compartilhar conhecimento tácito. As comunidades de prática são grupos de pessoas que compartilham um interesse comum ou uma paixão e procuram aprendê-lo melhor através da interação com outras

peçoas dentro do grupo. As comunidades de prática ajudam a promover uma cultura de aprendizado em que os alunos partilham a sua experiência prévia e aprendem com a experiência dos outros (2011, p.2).

A criação de uma comunidade de aprendizagem é particularmente desafiante e importante para cursos híbridos e *on-line*, onde estudantes raramente ou nunca têm a oportunidade de se encontrarem pessoalmente. O formato *on-line* também pode beneficiar socialmente estudantes tímidos que têm dificuldade de se envolverem pessoalmente, mas que estão dispostos a fazer contribuições em fóruns *on-line* (isto tem sido reconhecido através do uso de fóruns de discussão em programas de gerenciamento de cursos como Blackboard). O desenvolvimento de tecnologias (Web 2.0) permite que estudantes que são menos incluídos, introvertidos, ou simplesmente incapazes de irem às aulas, se envolvam. Se apenas 20% dos estudantes têm vontade de participar na sala de aula, tecnologias podem ser usadas para quebrar as barreiras que impedem a participação dos 80% restante (RACTHAM; FIRPO, 2011)⁴⁶.

A Melhora da Comunicação

Um benefício em potencial semelhante ao da criação de uma comunidade é utilizar o Facebook para aperfeiçoar a comunicação. Qualquer recurso que ajude professores e alunos a se comunicarem de forma mais clara e/ou mais frequente é mais provável de ser benéfica para a experiência educacional. Dado o fato que o Facebook pode aumentar a quantidade e/ou a qualidade das comunicações entre

⁴⁶ Isso é descrito como o fenômeno da “Cauda Longa”, com a cabeça sendo os 20% de alunos ativos e a cauda sendo o 80% dos alunos inativos.

professores e alunos e entre estudantes e seus colegas, ele deve ser considerado como uma ferramenta de ensino possível. Uma pesquisa feita por Roblyer et al. (2010) indica que os estudantes se comunicam frequentemente tanto pelo Facebook quanto por email, enquanto os professores utilizam mais frequentemente com exclusividade o email para se comunicarem. Professores reconhecem que precisam se conectar com seus alunos antes que eles possam oferecer serviços a eles. Os estudantes geralmente preferem fazer perguntas *on-line* por email ou pelo Facebook (quando essa opção é oferecida) do que pessoalmente (ROBLYER et al., 2010). Em uma pesquisa feita por Mazer et al. (2007), estudantes sugeriram especificamente que os professores utilizem o Facebook como um meio de comunicação com seus alunos. Da mesma forma, Sturgeon and Walker (2009) observaram que os estudantes mostram-se mais dispostos a se comunicarem com seus professores se eles já os conhecem pelo Facebook. Mais estudantes concordaram que eles se comunicam mais frequentemente com seus professores se eles tiverem uma conta no Facebook, e que eles têm mais conexão na sala de aula como resultado do contato pelo Facebook (STURGEON; WALKER, 2009). O Facebook também tem um alto fator de conveniência, como um estudante de uma instituição registrou “Eu costumo usar meu celular para responder às perguntas em um fórum de discussão (...) Eu posso fazer isso em qualquer lugar” (RACTHAM; FIRPO, 2011, p. 9). Com o uso de e-mail por estudantes caindo nos últimos anos e o uso de sites de redes sociais (SNS) e mensagens de texto aumentando, o potencial para o aumento da comunicação através do Facebook parece alto. O Facebook pode ser utilizado pelos professores para melhorar a sua acessibilidade com os alunos, colocando-se no lugar onde os estudantes estão: *on-line* nas redes sociais.

Alguns estudos mostram que os professores podem fortalecer sua própria credibilidade e conexão com o seus alunos por meio do uso do Facebook. Muñoz and Towner (2011) observam que os perfis do Facebook podem aumentar a presença social do usuário e facilitar mais interações personalizadas, tornando os professores mais acessíveis e relacionáveis. Mazer et al. (2007) revelaram também que os perfis do Facebook que são mais reveladores possuem o potencial de aumentar a motivação dos estudantes e o aprendizado afetivo, baseado em uma pesquisa de estudantes que viram perfis de professores que eram mais expostos. Um estudo seguinte revelou que os estudantes tendem a ver os professores com perfis mais reveladores com mais compaixão e confiança (MAZER et al., 2009).

O Facebook também pode ser utilizado pelos estudantes para se comunicarem com seus colegas de classe sobre as aulas. Lampe et al. (2011) observa o potencial dos alunos de colaborarem no Facebook, a fim de “reduzir a ambiguidade” em uma aula, em outras palavras, de buscar esclarecimentos sobre as atribuições e as expectativas da turma. O Facebook e tecnologias semelhantes também podem ser usados por estudantes que trabalham em grupos para a prática de “criação de sentido colaborativo”, usando a tecnologia para construir no conhecimento um do outro e buscar obter informações adicionais (LAMPE et al., 2011). Além de simples esclarecimentos das atribuições, a colaboração também pode incluir a marcação de um encontro para um projeto de grupo, para estudar para uma prova, ou para obter ajuda em uma tarefa. Lampe et al. (2011) conduziram dois estudos examinando quais fatores influenciavam a inclinação dos estudantes em usar o Facebook para a colaboração em sala de aula. Eles descobriram que a *intensidade* do uso pessoal e a *disposição* para entrar em contato com um professor

através do Facebook foram ambos positivamente correlacionados com a probabilidade de usar o Facebook para colaboração em sala. Alguns estudos indicam que os alunos preferem o Facebook a qualquer outro programa de gerenciamento de cursos (CHU; MEULEMANS, 2008). Schroeder and Greenbowe (2009) descobriram que os alunos postaram quatro vezes o número de postagens em um fórum de discussão no Facebook do que em um site WebCT. Um estudo feito por Karlin relata que 60% dos estudantes que usam sites de redes sociais conversam *on-line* sobre educação, e 50% conversam sobre trabalhos escolares específicos (2007, p. 7). Os estudantes indicam que o Facebook seria “conveniente” para trabalhos feitos em sala de aula (ROBYLER et al., 2010, p. 136). Todos esses estudos sugerem que o Facebook é um meio de comunicação eficaz no contexto universitário.

O Desenvolvimento de habilidades

Outro benefício em potencial de se empregar o Facebook na sala de aula é a promoção das habilidades de informática. Muñoz and Towner (2011) observam que as práticas de alfabetização estão “se movendo muito além da mídia impressa para abraçar o mundo digital”, com o surgimento de novos termos, como a ‘alfabetização em novas mídias’, ‘alfabetização digital’, e ‘alfabetização do século XXI’. Eles também apontam a necessidade dos alunos aprenderem o “e-profissionalismo”, que faz distinção entre as suas identidades pessoais e profissionais. Quando o Facebook é incorporado no ambiente educacional, todas essas habilidades podem ser desenvolvidas.

Além de ensinar as habilidades da alfabetização digital, o Facebook também pode ser usado para ajudar os estudantes a desenvolverem suas habilidades de escrita e

de comunicação. Um estudo realizado por Greenhow and Robelia (2009) indica que os estudantes que utilizam sites de redes sociais são criativos em sua autoexpressão e conscientemente diferenciam suas opções de comunicação com base no público, usando, assim, muito das mesmas habilidades de edição e revisão enfatizadas em sala de aula. Há ainda um potencial considerável no que diz respeito ao desenvolvimento de competências linguísticas por falantes não nativos de inglês. Kabilan et al. (2010) realizaram uma pesquisa com 300 estudantes da graduação de uma universidade da Malásia, em 2008, perguntando sobre a adequação do Facebook como uma ferramenta para melhorar as habilidades da língua inglesa dos alunos. Refletindo sobre seu uso pessoal do Facebook para fins de socialização, mais de 70% dos alunos concordaram que o Facebook aumentou a sua confiança para ler e escrever em Inglês. Também aumentou sua motivação para aprender Inglês (p. 183-184). Perguntas abertas revelaram que as interações dos alunos no Facebook foram eficazes para a construção de um novo vocabulário. Quando os estudantes viam novas palavras, eles pesquisavam sobre elas e as usavam posteriormente. Kabilan et al. enfatizam que o Facebook permite o aprendizado incidental, o aprendizado que ocorre como o resultado não planejado de uma outra atividade (acadêmica ou não). Eles observam que o aprendizado pode ocorrer em ambientes informais, pois há interações significativas entre os alunos que levam à construção do conhecimento (p. 181). O Facebook permite uma comunicação autêntica, onde os usuários estão focados em uma comunicação significativa, e não em mecânicas formais de aprendizagem de línguas. A escrita informal no Facebook permite a criatividade e a expressão sem a pressão por perfeição demandada às vezes em sala de aula. O estudo de Kabilan et al. observa o potencial, mas não examina, na

verdade, como o Facebook poderia ser incorporado deliberadamente no ambiente educacional. Esse assunto será melhor tratado abaixo.

A Incorporação de Culturas

Um benefício potencial final em utilizar o Facebook é a oportunidade de integrar a cultura contemporânea do estudante à sala de aula. Ao estarem *on-line* com o Facebook, os professores tornam-se mais conscientes das referências atuais da cultura pop, as quais os estudantes são expostos. Essa consciência pode ser usada para incorporar eventos/culturas atuais como exemplos, para ajudar os estudantes a se conectarem com os materiais do curso (STURGEON; WALKER, 2009). Colocando os conceitos abstratos em um contexto da vida real, pode-se aprofundar a compreensão dos estudantes de um material difícil do curso. Professores também podem fortalecer sua credibilidade com os alunos ao mostrarem como eles entendem contextos culturais atuais.

Desafios e Limitações do Uso do Facebook

Apesar dos muitos benefícios em utilizar o Facebook, há também alguns desafios e limitações a serem considerados. Muitas dessas preocupações são gerenciáveis, se houver consciência dos seus limites, e se tentar resolvê-las de forma proativa.

Profissionalismo

Uma das preocupações mais frequentemente levantada pelos professores e pelos alunos ao considerar o uso do Facebook em um ambiente educacional é a erosão

potencial das fronteiras profissionais (MAZER et al., 2007; MUÑOZ; TOWNER, 2011). É importante que os professores entendam como interagir com os estudantes de forma a promoverem uma percepção positiva do professor e da sala de aula, sem terem comportamentos que possam ser prejudiciais. O termo “*creepy tree house*” tem sido usado para descrever um ambiente onde os estudantes se sentem inseguros pelo fato dos professores estarem invadindo seu espaço *on-line* (MUÑOZ; TOWNER, 2011). Vários estudiosos têm realizado pesquisas que pedem opiniões dos estudantes sobre a conveniência dos professores usarem o Facebook. Os resultados são ambíguos, variando de acordo com as pesquisas. Mazer et al. descobriram que 33% dos estudantes relataram que os professores que usam o Facebook são um *pouco inadequados*, 35% concordaram que eles são um *pouco adequados*, 4% concordaram que eles são muito inadequados, e 6% relataram que eles são *muito adequados* (2007, p.10). Roblyer et al. constataram que 26% seriam “felizes com a oportunidade de se conectarem com os professores no Facebook” e 22% achavam que “Facebook é pessoal / social-não para a educação” (2010, p. 138).

Em um esforço de identificar quais tipos de comportamento interativo são considerados mais apropriados, Tectehaimanot and Hickman (2011) conduziram uma pesquisa com 52 estudantes da graduação e da pós-graduação da Universidade de Toleto. Eles categorizaram as interações como passivas (lendo informações do perfil, visualizando fotos, assistindo a vídeos que alguém postou) ou ativas (enviando mensagens, comentando em fotos, enviando uma “cutucada” para interagir com outro usuário)⁴⁷. Eles também

47 Surpreendentemente, Tectehaimanot and Hickman (2011) não incluíram a ação de “curtir” a postagem de outro usuário nas categorias de

categorizaram interações como iniciadas pelo professor ou iniciadas pelo aluno. Os comportamentos mais aceitos foram os comportamentos aluno/passivo, seguidos do professor/passivo, aluno/ativo, e professor/ativo. Os estudantes tendem a querer estar no controle das interações *on-line* com seus professores. Por exemplo, os professores não são tão bem vistos quando enviam “solicitações de amizade” para seus alunos, como os alunos são a enviarem a “solicitação de amizade” aos seus professores. Há limites a serem traçados entre ser um professor e ser um amigo do aluno. Análises também indicam resultados de gênero, com mais homens concordando que a interação professor-aluno no Facebook é adequada do que mulheres. Tectehaimanot and Hickman (2011) concluem que engajar-se em uso passivo do Facebook pode ser a prática mais segura, permitindo que alunos e professores conheçam melhor uns aos outros, mas deixando que isso se traduza em resultados mais positivos de ensino em sala de aula, do que em um ambiente *on-line*.

Os alunos também têm oferecido conselhos para os professores no que diz respeito ao conteúdo do seu Facebook, sugerindo que os professores sejam mais cautelosos sobre o que os outros escrevem no seu “mural”, e recomendando que eles evitem colocar qualquer coisa sobre política em suas páginas⁴⁸. Os alunos ainda recomendaram que os professores

comportamento a serem analisadas. “Curtir” uma postagem é obviamente um comportamento ativo, mas talvez seja menos invasivo do que “escrever um comentário”. “Curtir” também parece ser a resposta mais comum a muitas postagens, por isso seria útil para entender como essa ação é percebida pelos alunos e professores.

48 Essa recomendação em relação à política pode ser mais desafiadora em algumas disciplinas do que em outras (a autora realmente ensina política internacional).

evitassem postar conteúdos sobre os quais os estudantes possam zombar deles (MAZER et al., 2007, p. 12).

Privacidade / Segurança

Uma questão semelhante a do profissionalismo são as preocupações sobre privacidade e segurança. Isso é uma questão tanto para os professores quanto para os alunos. Há professores e alunos que se recusam a criar uma conta no Facebook, porque eles simplesmente não querem se expor aos riscos de ter um perfil *on-line*. Para os instrutores que têm contas no Facebook, muitas vezes eles não querem compartilhar muito das suas vidas pessoais com os alunos, e da mesma forma, os alunos não querem que os professores os espione, ou os repreenda sobre o que eles encontram nas páginas do Facebook dos alunos (MAZER et al., 2007, p.12). Embora a mídia popular retrate que os jovens não ligam para a privacidade e não são cuidadosos sobre o que eles postam, alguns estudos têm mostrado que os alunos estão bem conscientes sobre a necessidade de limitar o que eles postam, para evitar impactos negativos sobre um emprego futuro. O Facebook tem configurações específicas de privacidade que permite que os usuários façam distinção entre diferentes grupos de “amigos” em termos de qual conteúdo é compartilhado. Usuários jovens, na verdade, fazem mais ajustes às suas configurações de privacidade do que usuários mais velhos. Entretanto, nem todos os usuários são familiares com as configurações de privacidade do Facebook. Aqueles que estão menos confiantes são menos propensos a impor restrições de privacidade em sua conta (BOYD; HARGITTAI, 2010). Uma forma de abordar as questões de privacidade com os alunos mais cautelosos é permitir-lhes criar contas especiais para o uso educacional que só contenha o mínimo de informações. Uma

recomendação semelhante a essa é feita aos professores: que eles criem um perfil profissional simples que seja usado apenas academicamente e que não seja sua página pessoal no Facebook. A única desvantagem para esta solução minimalista é que a autoexposição é menor, o que pode afetar alguns dos outros potenciais benefícios citados acima.

Como acontece em qualquer ambiente *on-line*, os usuários precisam estar cientes das chances de sofrerem maldade, bullying e assédio. Os alunos tendem a não encontrar esse tipo de comportamento, no entanto, relatam que as experiências negativas incluem mais frequentemente informações que são mal interpretadas, pessoas que tentam se comunicar com outras que não estão interessadas em fazê-lo, e fotos ou mensagens inadequadas postadas nos “muros”. 20% dos estudantes relataram que eles eram *stalkeados* (recebiam mensagens constantemente de um indivíduo) uma ou duas vezes ao ano, e que mensagens provocativas sexualmente ou referências a encontros eram raras (HEW, 2011, p. 667).

Facebook como uma Distração

Curiosamente, os professores acreditam que o Facebook é uma distração séria para seus alunos e pode prejudicar suas performances acadêmicas. A revisão da literatura de Hew (2011) é inconclusiva a esse respeito. Se a média de tempo *on-line* diária dos alunos é de 10-60 minutos, isso sugere que os alunos ainda devem ter muito tempo para seus estudos acadêmicos. Um estudo feito por Kirschner e Karpinski (2010), entretanto, mostra uma correlação entre GPAs mais baixos e alto uso do Facebook. Os usuários do Facebook relatam passar menos horas estudando por semana (1-5 horas) do que os não usuários (11-15 horas). Este estudo

não mostra o nexos de causalidade, mas indica a necessidade de estar cientes dos possíveis problemas.

Acesso e Habilidades de Navegação

O uso da tecnologia na educação está constantemente evoluindo e os professores precisam estar conscientes do nível de acesso dos alunos, bem como dos níveis das suas habilidades em utilizar a tecnologia. Uma das razões do Facebook ser uma tecnologia fácil de ser adotada é porque a maioria dos estudantes já o utiliza. O que pode ser uma desvantagem para os alunos, entretanto, é eles terem acesso limitado à internet, ou não terem previamente uma conta no Facebook (isso também ocorre com outras ferramentas *on-line*, como o Blackboard ou o Moodle). Se os indivíduos não tiverem acesso à internet em casa, é importante que a universidade ofereça computadores para o uso dos alunos, de forma que o uso da tecnologia em sala de aula não aumente a desigualdade digital.

Os alunos que não têm um alto senso de autoeficácia no que diz respeito às competências tecnológicas não podem colaborar tão frequentemente usando o Facebook para comunicação. Principalmente, os alunos que não estão confiantes sobre como gerenciar suas configurações de privacidade no Facebook, os quais são menos propensos a colaborar neste cenário (LAMPE et al., 2011, p. 342).

Cultura da Universidade / Restrições Administrativas

O último desafio digno de nota é a possibilidade da existência de políticas restritivas da administração da universidade sobre o uso do Facebook. Antes de incorporar qualquer aspecto do Facebook em sala de aula, os professores

devem estar conscientes de quais são as políticas da sua instituição em relação ao uso de sites de redes sociais.

Também é importante identificar a cultura da universidade na qual o professor trabalha. Algumas instituições dão mais valor à conectividade, à disponibilidade e à abertura para os alunos do que outras (STURGEON; WALKER, 2009). Se tais valores não fizerem parte da cultura institucional, um professor pode estar indo além das normas da universidade, ao incorporar o Facebook à sala de aula, e deve fazê-lo com cautela.

Utilizando o Facebook na Sala de Aula (e Além)

Dada a variedade de benefícios potenciais, assim como os desafios possíveis de utilizar o Facebook no contexto do Ensino Superior, professores devem dar atenção *ao porquê* eles querem usar o Facebook como uma ferramenta educacional, e *como* eles irão incorporá-lo na estrutura de aula. As seções a seguir fornecem algumas ideias básicas para a utilização do Facebook, bem como algumas possibilidades mais amplas, dependendo das metas identificadas pelo professor.

Criando um Perfil do Facebook Profissional

Se um dos objetivos do professor é conectar-se eficazmente com seus alunos para além da sala de aula, a estratégia mais básica é o professor criar um perfil do Facebook para que seus alunos possam visualizar ao seu próprio critério. Estudos mostram que os alunos respondem positivamente aos instrutores que fornecem algum grau de autoexposição (seja na sala de aula ou *on-line*) (MAZER et al., 2007). Essa é uma estratégia passiva que pode fazer uma pequena

diferença positiva na forma em que os professores são percebidos por seus alunos.

Um passo que pode ser tomado que ainda coloca os alunos em total controle da interação é os instrutores manterem um horário de expediente *on-line* no Facebook, permitindo que os alunos saibam que eles estarão disponíveis. Os alunos podem enviar mensagens ou conversar com um professor de forma síncrona em vez de depender do envio de e-mails assíncrono. Além disso, os alunos podem iniciar essas comunicações sem tomar o passo de torna-se “amigo” no Facebook do seu professor. Schwartz (2009) observa que “os alunos apreciam a minha acessibilidade e sem dúvida, respeitam meus limites (...) mesmo esse contato superficial é importante, ajudando-nos a manter e fortalecer a nossa ligação até a próxima grande questão ser colocada”.

Criando uma Página do Facebook para Gestão de Sala de Aula

Páginas do Facebook são muitas vezes utilizados pelas instituições para comunicar eventos e atividades do campus com os alunos e para tentar promover o envolvimento do campus, mas elas também podem ser usadas em aulas individuais como ferramenta de gestão de sala de aula. Os alunos usam o Facebook de forma mais consistente do que acessam programas de gerenciamento de cursos, como o Blackboard, por isso faz sentido fornecer conteúdo *on-line* em um local em que os estudantes acessem frequentemente (LOVING; OCHOA, 2010). Os professores podem criar uma página do Facebook do curso e convidar os alunos a “curtirem” a página, de forma que eles recebam anúncios, notícias de eventos, e atualizações sobre projetos de classe, etc. Os alunos podem se relacionar com seus professores ou colegas por meio de comentários das postagens e respostas

da página. Os acadêmicos verificam, nessa opção, que muitos professores têm disponibilizado informações acadêmicas importantes para os alunos (LOVING; OCHOA, 2010). Observa-se que as páginas são visíveis publicamente, por isso, enquanto o conteúdo for específico do curso, outros ainda podem visualizá-lo. Isso pode ser um problema, se o objetivo for incentivar os alunos a participarem abertamente em uma discussão *on-line*.

Criando um Grupo do Facebook

Para maior funcionalidade, um professor pode criar um grupo do Facebook para o curso, permitindo que os estudantes compartilhem documentos e participem de discussões num ambiente menos aberto. Os alunos podem ser encorajados a simplesmente utilizar o Facebook como uma plataforma de discussão numa base regular, comentando sobre temas atribuídos ou eventos atuais através da página do grupo, ou participando de sessões de “conversa”. Um grupo no Facebook pode incluir todos os membros de uma turma, ou pode consistir em subgrupos dentro de uma turma que, talvez, sejam designados para trabalhar juntos em um projeto do curso. A função de compartilhar documentos em grupos é útil na organização de um projeto de grupo. Uma desvantagem é que os grupos do Facebook não têm a classificação ou os testes *on-line* que os programas de gerenciamento de curso têm.

Um exemplo de como um grupo Facebook foi utilizado é descrito por Ractham and Firpo (2011). Eles tentaram formar uma “comunidade de prática” como um complemento do seu curso universitário em 2009. Para a matéria de Introdução ao Gerenciamento dos Sistemas de Informação (MIS), Ractham e Firpo criaram um grupo no Facebook

com 69 estudantes com dois objetivos em mente: 1) permitir que os professores construam e mantenham fortes ligações com os alunos do primeiro ano e, 2) criar um ambiente de ensino informal, onde os alunos colaboram e aprendem uns com os outros. Os professores adotavam uma pedagogia que convidava os estudantes a participarem plenamente durante as discussões em aula, e em seguida, encorajava essas discussões a continuarem *on-line* através do Facebook. Os estudantes deveriam fornecer conteúdos para a página do grupo do Facebook através de postagens no “mural”, postar vídeos e fotos, e comentar nas postagens dos outros, notícias relacionadas ao tema. Os alunos eram incentivados a fazer perguntas e responder às questões que eram feitas pelos outros. A discussão era obrigatória e vinculada às tarefas semanais. A análise do conteúdo dos autores, após a conclusão do curso, foi baseada em um total de 2.640 *posts* no grupo no Facebook, bem como em pesquisas respondidas pelos alunos. Os alunos postavam, em média, duas vezes na semana, e eram mais propensos a escrever os comentários seguidos por lançamentos de discussões. A postagem de fotos também era uma atividade popular. A pesquisa indicou que 78% dos alunos acreditaram que o Facebook foi útil como uma ferramenta de aprendizagem complementar ao curso. Eles achavam que os recursos de discussão e de foto foram mais úteis para a aprendizagem, enquanto os comentários e as mensagens privadas eram mais úteis para a comunicação. Vídeos, *quizzes* divertidos e marcação eram vistas simplesmente como atividades divertidas (2011, p.8). Uma variação dessa estrutura seria atribuir um papel de “liderança” para diferentes membros do grupo durante o semestre para postar conteúdos relevantes para visualização / discussão.

Grupos podem ainda incluir membros além da turma, talvez reunindo várias seções do curso no campus para um

maior intercâmbio entre os colegas, ou até mesmo se conectar com estudantes de outras instituições. Em um experimento, alunos do Japão, Canadá, EUA e Brasil foram conectados via um grupo do Facebook para compartilhar postagens de seus entendimentos de termos comuns da política internacional (SHAW, 2013). O objetivo dessa colaboração foi mostrar aos alunos as perspectivas de seus pares em outros países, a fim de entender que nem todos os termos são compreendidos da mesma forma em todo o mundo. Nessa colaboração internacional, foram distribuídos a mais de 100 alunos seis conceitos-chave, como “desenvolvimento”, “globalização”, “paz”, e foram instruídos a mostrar uma imagem que ilustra esse conceito para eles pessoalmente. Eles foram orientados a postar a imagem, bem como postar uma breve explicação de por que eles achavam que a imagem era ilustrativa do conceito-chave. Por exemplo, um aluno postou uma foto do McDonald’s no Japão para ilustrar globalização e explicou que a globalização significava que multinacionais vendiam seus produtos em todo o mundo. Em alguns temas, as postagens foram bastante semelhantes entre os estudantes de diferentes países, mas em outras houve diferenças regionais / culturais claras. O tópico do desenvolvimento, particularmente, levou a postagens que eram claramente do “Norte Global” ou do “Sul Global” (países desenvolvidos vs. em desenvolvimento).

Outro projeto de colaboração internacional usou grupos no Facebook para simular negociações de paz entre Israel e Palestina (BEN-YEHUDA; NAVEH; LEVIN-BANCHIK, 2014). O facilitador recrutou professores de escolas de todo o mundo para participar de uma simulação experimental no Facebook. A cada um deles foi atribuído diferentes atores-chave nas negociações entre israelenses e palestinos e foram colocados em blocos regionais (grupo da UE, grupo dos

EUA, grupo dos palestinos, etc.). Os blocos regionais foram orientados a criarem suas próprias prioridades e estratégias para as negociações (isso foi feito de forma assíncrona com várias semanas de antecedência por postagens na página do subgrupo). Em seguida, todos os jogadores participaram por duas horas de uma sessão de negociação simultânea. O facilitador criou vários tópicos temáticos para as negociações (ex: Status de Jerusalém, os assentamentos, etc.) e os participantes começaram a postar suas posições e tentaram estabelecer acordos. O projeto enfrentou um desafio que é muito comum com os alunos e não apenas com os professores: nem todos participaram intensamente (ou sequer participaram). Isso levou a algumas negociações embaraçosas (o Hamas falou por todos os palestinos, porque o Fatah não estava presente), o que foi um pouco frustrante. O outro desafio que foi, talvez, único é que os participantes eram de vários fusos horários diferentes, por isso as negociações simultâneas necessitavam que alguns participantes estivessem acordados muito cedo e os outros muito tarde. De forma geral, o Facebook ofereceu uma plataforma simples e funcional para esta experiência colaborativa.

Conectando com Estudantes no Exterior e com os Alumni

Uma sugestão final sobre o uso do Facebook para a educação é usá-lo para conectar-se com os alunos estudando no exterior, bem como com os ex-alunos (ROBLYER et al., 2010). Os alunos que estão estudando no exterior ganham uma riqueza de experiências através das suas viagens, que poderia ser de muita valia se compartilhada com os demais alunos. Ao encorajá-los a postar suas experiências no Facebook, muitos outros podem se beneficiar. Isso também pode ter um efeito positivo de ajudar os estudantes

no exterior a lidar com a saudade de casa, ligando-os aos seus colegas, através da partilha de experiências. Ao usar o Facebook para manter contato com os *alumni*, as universidades são capazes de manter uma rede de relacionamentos com seus ex-alunos. Muitos *alumni* estão dispostos a auxiliar os atuais alunos ou os recém-graduados com oportunidades de estágios, busca por empregos e desenvolvimento da carreira. Páginas ou grupos institucionais do Facebook podem servir como uma plataforma útil para essas interações.

Contexto Cultural

É um fato claro que o Facebook não é apenas um fenômeno da América do Norte, mas tem sido adotado em todo mundo. Informações acerca do seu uso mostra que 75% dos usuários do Facebook são de fora dos Estados Unidos, com 250 milhões na Europa, 254 milhões na Ásia, e 200 milhões na Américas Central e do Sul (comparado com 184 milhões na América do Norte) (INTERNETWORLDSTATS, 2013). O Facebook está agora disponível em mais de 70 línguas. Uma revisão da literatura existente sobre o uso do Facebook em sala de aula, entretanto, revela um claro viés Norte Americano. A maior parte dos estudos que envolvem dados da pesquisa foca quase que exclusivamente em universidades e alunos dos EUA. Hew (2011) argumenta que as pesquisas futuras devem ser conduzidas com estudantes e professores de diferentes países, a fim de entender melhor se, e como, contextos socioculturais e geográficos diferentes influenciam o uso do Facebook em comparação ao foco anglo-americano das pesquisas.

Alguns países com os maiores potenciais incluem o Brasil, Índia e Rússia, onde o uso do Facebook está crescendo de forma significativa. Comentaristas têm sugerido,

de fato, que o Brasil, com mais de 70 milhões de usuários do Facebook, tornou-se a ‘capital da mídia social do universo’ (CHAO, 2013). O Vice-Presidente do Facebook, Alexandre Hohagen, sugere que os brasileiros são pessoas inerentemente sociáveis, achando o uso de sites de redes sociais bastante atrativos (Holmes, 2013). Ele observa que essa não é uma característica exclusivamente brasileira, mas que outras condições se uniram para tornar o Brasil um mercado particularmente dinâmico para sites de redes sociais como o Facebook. Tanto Horst (2011) quanto Holmes (2013) observam que mídia social tem uma verdadeira característica democrática no Brasil, onde há cada vez mais acesso ao serviço de telefonia móvel. Através de esforços de inclusão digital, como *lan houses* (ambientes parecidos com cafés com internet) e pontos de inclusão digital (DIPs), o Brasil está conseguindo reduzir o fosso digital entre ricos e pobres em relação à internet e ao acesso de sites de redes sociais. Além disso, o uso do Facebook parece estender-se para além de um mero passatempo social, para servir como uma rede profissional (semelhante ao LinkedIn). Isso pode tornar o uso do Facebook ainda mais benéfico na educação, permitindo conexões entre os alunos atuais e antigos, e, potencialmente, desenvolver oportunidades de tutoria ou de emprego.

Práticas Sugeridas

Dada a ampla gama de usos para Facebook em um ambiente acadêmico e o equilíbrio no que diz respeito ao profissionalismo e à privacidade, que cada indivíduo tem de encontrar, não há muitas orientações que se encaixam todas as situações. No entanto, existem algumas sugestões, baseadas nos dados das pesquisas e dos ensaios indicados acima. Uma recomendação é que os professores forneçam

instruções claras para o uso de Facebook, especialmente as configurações de privacidade, antes de incorporá-lo à sala de aula. Professores também devem dar orientações claras sobre os limites de uso (quando eles vão responder, tipos de postagens que são aceitáveis dentro de um grupo, etc.) Isso resolve algumas preocupações sobre profissionalismo, bem como habilidades de navegação. É também uma boa prática compartilhar com os alunos os motivos da escolha do Facebook como uma ferramenta de sala de aula e que os objetivos de aprendizagem o professor espera realizar através de seu uso.

Outra recomendação que também procura responder às preocupações sobre habilidades de navegação e de acesso, bem como às preocupações sobre a privacidade, é que o uso do Facebook em sala de aula deve ser facultativo ou complementar, e não obrigatório. Isso é um *tradeoff*, entretanto, se o objetivo é construir uma comunidade, de forma que ter alguns membros que não participam enfraquece a realização desse objetivo.

Além disso, devido às vidas ocupadas dos alunos, eles podem optar por sair de qualquer coisa que não seja dada uma nota. Um acordo seria tornar o Facebook vinculado a uma das várias alternativas que recebem notas, deixando, assim, os alunos selecionarem por contra própria a atividade que for mais confortável para eles.

Conclusões ou Um Olhar pro Futuro

Este capítulo apresentou um panorama da literatura sobre o uso de Facebook em ambientes educacionais, reconhecendo que ainda há pesquisas a serem feitas em contextos não norte americanos. Esta literatura aponta para um número de potenciais benefícios educacionais, incluindo: a

criação de um senso de comunidade e a promoção da colaboração, a melhora da comunicação, o desenvolvimento da alfabetização digital e das competências linguísticas, e a incorporação da cultura pop e das culturas estrangeiras em sala de aula. Alguns dos desafios reconhecidos incluem preocupações com a privacidade, a manutenção do profissionalismo, a garantia do acesso, a prevenção de distrações no aprendizado, e a operação sob restrições das universidades. Dependendo dos objetivos pedagógicos específicos do professor, o Facebook pode fornecer um ambiente onde os alunos podem conhecer seu professor melhor, receber esclarecimentos sobre as atribuições e envolver-se em discussões com seus colegas de classe, e até mesmo se conectar com os alunos para além do campus (que estudam no exterior e são de outras instituições). Ele ainda pode ser usado como uma plataforma para as negociações em uma simulação. O Facebook provê claramente espaço para a flexibilidade e criatividade em sala de aula.

Dado o constante estado de evolução da tecnologia, no entanto, é pouco provável que o Facebook continuará a ser o site de rede social predominante para sempre. As opiniões dos adolescentes revelam um declínio global no uso de Facebook como um site ‘one-stop’ (Globalwebindex.net) e o uso mais amplo de vários aplicativos com funções mais específicas (como Tumblr, Instragram, Pinterest). Há também aplicativos regionais competitivos como o Orkut (em Português), ou Qzone (em chinês) (SMITH, 2013). Apesar dos desafios desses outros aplicativos, o Facebook está longe de ser obsoleto e continua a ser uma plataforma útil para uso em sala de aula. Além disso, muitos dos benefícios e lições observados aqui em relação ao Facebook também podem ser aplicados à utilização de outros aplicativos sociais *on-line*. Os alunos provavelmente terão as mesmas preocupações

sobre privacidade e profissionalismo, se o Google+ for incorporado em sala de aula como eles têm com o Facebook. Essa mudança constante no uso de aplicativos sociais apresenta um verdadeiro desafio para os professores que tendem a ser lentos para incorporar tecnologias na sala de aula, em primeiro lugar. As mentes precisam continuar abertas para experimentar novas coisas, a fim de verificar o que agrega valor à experiência profissional e o que não agrega.

Referências bibliográficas

BEN-YEHUDA, H.; NAVEH, C.; LEVIN-BANCHIK, L. From Virtual to Real: Simulating Conflict Dynamics in a Global Information Age. In. INTERNATIONAL STUDIES ASSOCIATION ANNUAL CONFERENCE. Toronto: 2014.

BOYD, D. M.; ELLISON, N. B. Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. **Journal of Computer-Mediated Communication**, v.13, p. 210-230, 2008.

_____; HARGITTAI, E. Facebook privacy settings: Who Cares?. **First Monday**, v.15, n.8, 2010.

CHAO, L. Brazil: The Social Media Capital of the Universe. **The Wall Street Journal**, v.4, fev. 2013.

CHU, M.; MEULEMANS, Y. The problems and potential of MySpace and Facebook usage in academic libraries. **Internet Reference Services Quarterly**, v.13, n.1, p. 69-85, 2008.

ESTATÍSTICAS DO FACEBOOK. <<http://www.statisticbrain.com/facebook-statistics/>> Data da pesquisa 1 jan. 2014. Acesso em 28 abr. 2014.

GREENHOW, C.; ROBELIA, E. Old communication, new literacies: Social network sites as social learning resources. **Journal of Computer Mediated Communication**, v.14, n.4, p. 1130-1161, 2009.

HEW, K.F. Students' and Teachers' use of Facebook. **Computers in Human Behavior**, v.27, p. 662-676, 2011.

HORST, H. A. Free, Social, and Inclusive: Appropriation and Resistance of New Media Technologies in Brazil. **International Journal of Communication**, p. 437-462, 2011.

KABILAN, M.K.; AHMAD, N.; ABIDIN, M.J.Z. Facebook: An online environment for learning of English in institutions of higher education?. **Internet and Higher Education**, vol. 13, p. 179-187, 2010.

KARLIN, S. Examining how youths interact online. **School Board News**, v.73, n.4, p. 6-9, 2007.

KIRSCHNER, P.A.; KARPINSKI, A.C. Facebook and academic performance. **Computers in Human Behavior**, v.26, p. 1237-1245, 2010.

LAMPE, C. et al. Student Use of Facebook for Organizing Collaborative Classroom Activities. **Computer-Supported Collaborative Learning**, v. 6, p. 329-347, 2011.

LOVING, M.; OCHOA, M. Facebook as a classroom management solution. **New Library World**, v.112, n.3/4, p. 121-130, 2011.

MAZER, J.P.; MURPHY, R. E.; SIMONDS, C.J. I'll See You on 'Facebook': The Effects of Computer-Mediated Teacher Self-Disclosure on Student Motivation, Affective Learning, and

Classroom Climate. **Communication Education**, v.56, n.1, p. 1-17, 2007.

_____; _____. The effects of teacher self-disclosure via Facebook on teacher credibility. **Learning, Media and Technology**, v.34, n.2, 2009.

MUÑOZ, C.L.; TOWNER, T. Back to the 'wall': Facebook in the college classroom. **First Monday**, v.16, n.12, dez. 2011. Disponível em: <<http://ojs-prod-lib.cc.uic.edu/ojs/index.php/fm/article/view/3513/3116>>. Acesso em 19 mar. 2014.

RACTHAM, P.; FIRPO, D. Using Social Networking Technology to Enhance Learning in Higher Education: A Case Study Using Facebook. In. PROCEEDINGS OF THE 44TH HAWAII INTERNATIONAL CONFERENCE ON SYSTEM SCIENCES, 2011.

ROBLYER, M.D. et al. Findings on Facebook in Higher Education: A comparison of college faculty and student uses and perceptions of social networking sites. **Internet and Higher Education**, v.12, p. 134-140, 2010.

SCHROEDER, J.; GREENBOWE, T.J. The chemistry of Facebook: Using social networking to create an online community for the organic chemistry laboratory. **Innovate**, v.5, n.4, 2009.

SCHWARTZ, Harriet L. Facebook: The new classroom commons. **The Chronicle of Higher Education**, v.56, n.7, 2009.

SHAW, C.M. 2013. Connecting Students Cross-Nationally. In. INTERNATIONAL STUDIES ASSOCIATION ANNUAL CONFERENCE. San Francisco: 2013.

STURGEON, C.; WALKER, C. Faculty on Facebook: Confirm or deny?. In. 14TH ANNUAL INSTRUCTIONAL TECHNOLOGY CONFERENCE. Murfreesboro TN: 2009. Disponível em: <<http://www.cmsturgeon.com/itconf/facebook-report.pdf>>. Acesso em 19 mar. 2014.

TECLEHAIMANOT, B.; HICKMAN, T. Student-Teacher Interaction on Facebook: What Students Find Appropriate. *TechTrends*, v.55, n.3, p. 19-28, 2011.

7. Ensinando Relações Internacionais com Arte, Literatura e Cultura Popular: acertos, lapsos e desafios*

Leticia Pinheiro
Marcello Cappucci Frisoni

Este é um capítulo escrito a quatro mãos e, sem dúvida alguma, com a contribuição de pelo menos duas centenas de estudantes com quem tivemos a grata experiência de refletir sobre as R(r)elações I(i)nternacionais⁴⁹. Seu objetivo é compartilhar nossa experiência de lecionar a disciplina *Relações Internacionais na Arte e na Literatura* para turmas do curso de Graduação em Relações Internacionais da PUC-Rio entre 2006 e 2014.

Em todas as oportunidades que oferecemos esta disciplina utilizamos distintos recursos e materiais para alcançar nossos objetivos. Na realidade, como explicaremos mais

* Este capítulo é dedicado aos nossos alunos(as), mas também aos nossos amigos(as) e sobrinhos que nos apresentaram a tantos filmes de ficção, animação e quadrinhos e que foram tão receptivos às nossas constantes observações e comentários sobre política internacional ao longo das projeções e leituras.

⁴⁹ Este foi um recurso que utilizamos para diferenciar a disciplina de Relações Internacionais dos eventos e processos nas relações internacionais, ou seja, da política internacional e da política externa. Daqui por diante usaremos em letra maiúscula sempre que nos referirmos à disciplina e minúscula quando nos referirmos aos últimos; nos casos em que fazemos referências a ambas, voltaremos a usar esse recurso.

tarde, algumas vezes os próprios materiais conformaram nossos objetivos. Além da bibliografia de apoio, foram utilizados filmes de ficção, com ou sem qualquer relação direta com temas de política internacional, desenhos animados de longa duração, pinturas, histórias em quadrinhos, charges, documentários e romances.

Nem sempre os desafios que cada um de nós enfrentou na utilização desses materiais ao longo dos cursos foram os mesmos, mas cada um deles mereceu de nossa parte algum tipo de ponderação - individualmente quando oferecíamos a disciplina e, novamente, agora ao nos unirmos para redigir esse capítulo. Reunimos essas reflexões no texto que se segue buscando oferecer aos leitores - colegas de profissão, estudantes e interessados no tema - algumas ideias e sugestões com base nos nossos eventuais equívocos, nos nossos acertos e, certamente, nos desafios associados a essa iniciativa. Com este objetivo, organizamos nossos apontamentos em cinco seções, a saber: uma digressão sobre as questões de fundo que suscitaram a criação do curso, assim como seu desenvolvimento, seguida de três seções em que relatamos nossa experiência na condução das discussões a partir de pinturas, filmes, quadrinhos, charges e romances. Ao final, oferecemos uma lista com sugestões de materiais que utilizamos - ou planejamos utilizar - em nossos cursos; e fazemos um brevíssimo comentário sobre os rendimentos acadêmicos da utilização destes diversos recursos no ensino de Relações Internacionais.

Este é, sem dúvida, um texto inconcluso. Na realidade, nunca pretendemos fazê-lo de outro modo. A própria natureza deste livro demanda, a nosso ver, uma reflexão em aberto e em constante processo de aprofundamento e aprimoramento, cujo principal objetivo é a troca de experiências por meio da autocrítica, de perguntas e de hipóteses de trabalho. Neste sentido, escrevemos esse capítulo como um convite ao

diálogo. Esperamos, por meio dele, contribuir para o debate em torno do tema e, se tivermos êxito, ajudar a consolidar uma área cujo potencial de trabalho é tão imenso, quanto rico e prazeroso.

As questões de fundo (ou, no fundo, tudo são questões)

Ao compararmos nossas experiências lecionando esta disciplina percebemos que ambos tivemos o mesmo entusiasmo, mas também uma boa dose de apreensão do início ao final do curso. O entusiasmo se explica pelo fascínio que manifestações artísticas em seu sentido amplo nos desperta e pela intuição de que sua discussão à luz da disciplina de Relações Internacionais constitui-se, tanto do ponto de vista da pesquisa, quanto do ponto de vista da docência, um riquíssimo campo de trabalho. A apreensão ficou por conta do desafio de montar e ministrar um curso com poucos registros ou relatos de colegas, particularmente no Brasil, sobre experiências semelhantes⁵⁰.

A ideia de escrever sobre a nossa própria experiência nos pareceu, assim, uma excelente oportunidade de contribuir para o preenchimento desta lacuna. Talvez nossas reflexões

50 Se no Brasil, essa ainda é uma discussão nascente, deve-se registrar que em encontros promovidos pela *International Studies Association* e pela *American Political Association* - neste caso nas atividades e encontros anuais da *Teaching & Learning Conference*, esta já é uma área consolidada que possui inclusive periódicos específicos como o *Journal of Political Science Education*. No entanto, é preciso citar o pioneirismo da Associação Brasileira de Ciência Política que, desde 2008, reúne pesquisadores na Área Temática de Ensino e Pesquisa em Ciência Política e Relações Internacionais, assim como a recente decisão da Associação Brasileira de Relações Internacionais de, neste ano de 2015, promover o primeiro encontro da sua nova Área Temática Ensino de Relações Internacionais, ambas as iniciativas responsáveis por acolher e estimular a reflexão a esse respeito.

sobre a montagem do curso e resultados alcançados possam ajudar colegas a se aventurar nesta área e, da mesma forma, estimular a que, em seguida, estes venham também compartilhar suas próprias indagações e descobertas.

Uma das primeiras questões que enfrentamos ao pensar o curso foi sobre a natureza do mesmo. Segundo Neumann & Nexon (2005), que discutiram a octologia assinada por J.K. Rowling sobre a saga do personagem *Harry Potter*⁵¹, é possível pensar quatro formas distintas pelas quais a cultura popular pode ajudar a nos informar sobre as relações internacionais a) como *Política*; b) como *Espelho*; c) como *Dados*; e d) como *Constitutiva*.

No primeiro caso, os autores incluem as manifestações deliberadas de um posicionamento político por meio de uma ferramenta ou expressão de cultura popular (ou erudita)⁵². A título de exemplo, as charges são, sem dúvida, uma modalidade de expressão deliberada de posição política por meio da representação gráfica. Talvez por isso mesmo sejam mais vulneráveis a uma reação do público (e, portanto, dos estudantes no caso dos nossos cursos). Basta lembrar os episódios envolvendo as charges do profeta Maomé, seja a reação de alguns governos de países muçulmanos à publicação de charges/caricaturas de Maomé pelo Jornal dinamarquês *Jyllands-Posten* em 2005; seja, mais recente e dramaticamente, o ataque terrorista à sede do periódico

51 Para citar as edições em língua portuguesa, *Harry Potter e a Pedra Filosofal* (1997); *Harry Potter e a Câmara Secreta* (1998); *Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban* (1999); *Harry Potter e o Cálice de Fogo* (2000); *Harry Potter e a Ordem da Fênix* (2003); *Harry Potter e o Enigma do Príncipe* (2005); *Harry Potter e as Relíquias da Morte* (2007).

52 Embora esses autores tenham se restringido a examinar o que denominam Cultura Popular, acreditamos que sua categorização também se aplica, sem necessidade de quaisquer adaptações, ao conjunto das manifestações culturais, aí incluindo as chamadas Eruditas.

francês *Charlie Hebdo*, em janeiro de 2015, que resultou no assassinato de doze pessoas, dentre elas cinco cartunistas.

Já na segunda categoria, como *Espelho*, incluem basicamente a utilização de expressões artísticas – não importa de que natureza - para efeito de ensino, ou seja, a utilização de qualquer manifestação artística – deliberadamente política ou não – para iluminar/ilustrar conceitos e processos de R(r)elações I(i)nternacionais.

Na terceira categoria, como *Dados*, esses autores referem-se aos casos em que os materiais (também de qualquer tipo) podem ser vistos como evidências de normas, ideias, identidades ou crenças dominantes de um Estado, sociedade ou região em particular. Neste caso, notam que a condição de *Dados* não se explica apenas pelo que o material expressa, mas também pelo que suscita como reação. Em outras palavras, o modo como é recebido também expressa o que esse material – seja ele um filme, um romance, etc – veicula e/ou reitera.

Finalmente, a quarta categoria, como *Constitutiva*, difere sutilmente da definida acima, já que neste caso a manifestação de cultura popular (ou erudita) – seja ela qual for – ajudaria a formar os valores, identidades, etc, e não apenas os evidenciaria como no caso anterior⁵³.

Nossas questões de fundo não se diferenciam muito das que suscitaram a categorização acima, o que, de imediato,

53 Neumann e Nexon (2005, p.6-20) dedicam especial atenção a esta última modalidade, já que a consideram como a mais importante de todas. Assim, apresentam também quatro formas distintas pelas quais a cultura popular pode ter efeitos constitutivos na política internacional: *determining effects*; *informing effects*; *enabling effects*; *naturalizing effects*. Em que pese a interessante contribuição que oferecem a esse respeito, neste capítulo não a elencamos como a principal, muito menos a única a ser examinada. Neste sentido, deixamos apenas a indicação de leitura para os que se interessarem em se aprofundar nesta categorização.

nos revela que para trabalhar cultura popular ou erudita, o principal é ter clareza sobre seu potencial e mais ainda sobre os nossos objetivos ao fazê-lo.

Pois bem, tratando de objetivos, nossos cursos foram organizados em torno da seguinte Ementa, que por sua vez havia sido elaborada para o projeto de criação do Curso de Graduação em Relações Internacionais da PUC-Rio.

As relações Internacionais contemporâneas no cinema, na literatura e nas artes plásticas. Política externa, política cultural e propaganda política. Arte e literatura como instrumento da diplomacia e como veículo de denúncia e de resistência popular à ameaça externa. A relação entre ficção e realidade internacional.

Desta Ementa foi elaborado o primeiro programa do curso em que se explicitavam os seguintes objetivos:

Discutir a relação entre a política internacional, as teorias de Relações Internacionais, a política externa e algumas expressões artísticas e literárias, nas quais as visões de mundo, ideologias e valores são construídos e reproduzidos.

A condução do curso com vistas a atingir os objetivos acima variou ao longo dos anos. De fato, embora os objetivos pedagógicos do curso (*learning objectives* no jargão em inglês tão utilizado no campo de reflexão sobre o chamado *Aprendizado Ativo*) não tenham se alterado, variaram as formas de alcançá-los. Algumas vezes alternamos os métodos e recursos utilizados, outras vezes os somamos a outros novos, enquanto outras vezes simplesmente abandonamos recursos que se mostraram inadequados por sua natureza ou mesmo por não terem despertado interesse nos estudantes. Em outros momentos ainda montamos o curso elegendo com os alunos

temas específicos e filmes que tratavam dos mesmos. Neste caso, os próprios alunos puderam votar e montar o curso, o que evitou a exibição de filmes que já tivessem assistido e criou oportunidades para que os mesmos expressassem seu interesse. Apesar de priorizar o cinema como principal linguagem⁵⁴, é preciso sublinhar que esse modelo foi capaz de dar grande motivação aos estudantes e resultou em debates bem interessantes, embora algumas vezes inusitados, para dizer o mínimo. A esse respeito cabe ressaltar a importância de associar cada filme a um artigo ou texto que ofereça ao estudante o embasamento teórico necessário para a discussão do tema além do filme. Do contrário o debate tende a ser mais superficial e muito propenso a “achismos”.

Uma outra linha de abordagem foi a busca de um referencial teórico que reificasse ou privilegiasse a cultura nas relações internacionais e, num certo sentido, justificasse a própria existência do curso. Apesar dessa ideia inicial, logo percebemos que ao fazê-lo, limitaríamos as opções teóricas de análise e empobreceríamos o debate. Assim, optamos por tentar encontrar nas diversas teorias de Relações Internacionais a abordagem de cada uma para o papel da cultura. Esta estratégia de ampliação do campo teórico provocou mais dúvidas e debates, além de surpresas para alunos que ao estudarem teoria das Relações Internacionais se limitaram aos pressupostos mais característicos/massificados de cada uma, sem buscar nuances e outras perspectivas dentro do mesmo paradigma. Por exemplo, ao tratar de poder,

54 Certamente a experiência do “cineclube” é mais efetiva/eficaz que trabalhar com artes plásticas, por exemplo. Analisar a tela *Guernica* requer um pouco mais de conhecimento sobre seu autor Pablo Picasso e sobre a Guerra Civil Espanhola. Ao passo que assistir a *El labirinto Del Fauno* (2006), por exemplo, por si só situa o momento histórico e desperta uma série de questões sobre fascismo, repressão etc., ainda que esta contextualização venha a ser também objeto de debate.

Morgenthau (1992) fala sobre o poder da Cultura, apesar de considerá-lo um poder limitado. Assim, buscamos apresentar a cultura na tradição realista, na visão liberal, na teoria da interdependência, na escola inglesa/sociedade internacional, na perspectiva transnacionalista/sociológica, nas análises marxistas, nas abordagens alternativas como a teoria crítica e o construtivismo⁵⁵.

Outras vezes por fim, não foram, propriamente, cursos sobre temas, ou *stricto sensu* sobre teoria, conceitos, ou processos históricos, mas foram, sem dúvida, cursos de exercício para um melhor entendimento do instrumental teórico, metodológico e empírico que os estudantes haviam acumulado até aquela altura. Assim buscavam ajudar os estudantes a aprender um pouco mais sobre tudo isso, só que através de outras narrativas e, desta forma contribuir para o alargamento dos horizontes de reflexão. Para o bem e para o mal, compartilhávamos a expectativa de que, se tivéssemos êxito nestas empreitadas, aqueles que se matriculassem nestes cursos nunca mais leriam romances, admirariam uma obra de arte e/ou assistiriam filmes da mesma forma que antes.

Desta forma os cursos sempre lançaram mão de algumas técnicas do Aprendizado Ativo, buscando, por intermédio destas, potencializar a formação dos alunos em distintos aspectos. Por isso, como comentamos acima, algumas vezes os cursos não foram construídos em torno de uma única linha de pesquisa ou de um tema. Foram, sim, os recursos – ou textos alternativos – que nos conduziram aos temas e abriram as possibilidades de discussão. Por isso também, a disciplina

55 O livro *A Quarta Dimensão das Relações Internacionais* (2012) organizado por Hugo Roggelio Suppo e Monica Leite Lessa pode ajudar a desenvolver essa análise.

era oferecida num momento em que os estudantes já tivessem cursado disciplinas básicas em Relações Internacionais.

Outra variação importante se deu em vista não só da avaliação que cada um de nós fez a respeito da resposta pedagógica dos filmes, desenhos animados, charges, etc., mas igualmente da descoberta de outros textos alternativos que pudessem nos ajudar na realização dos objetivos, já que estes, como dito acima, em linhas gerais não se alteraram.

Além dessas questões relativas a *o que* utilizar e *para o que*, uma questão foi recorrente em nossas ponderações e, embora tenha se manifestado de diferentes formas, esteve presente em quase todos os módulos de praticamente todas as vezes que o curso foi oferecido. Um enfático comentário crítico – quase uma reclamação – por parte de um dos estudantes quando da 3ª versão desse curso, nos ajudará a ilustrar essa questão. Esse comentário foi como que um chamado à reflexão e nos levou, a partir de então, a ter de enfrentar regular e repetidamente o problema, ainda que ele não tivesse sido antecipado na preparação do curso. Por ocasião de um debate sobre trechos de um filme, um estudante até então bastante discreto em suas observações, ainda que sempre interessado nas aulas, subitamente desabafou de um modo bastante efusivo: “*Pelo amor de Deus, são apenas desenhos animados para crianças!*”.

Sua observação se dirigia àquilo que ele considerava um exagero de todos, ou seja, da nossa parte e de seus colegas, ao sugerirmos (ou constatarmos?) que os estereótipos, preconceitos e ideologias identificados no filme seriam, a nosso ver, constitutivos das relações internacionais.

De fato, esta exclamação nos remetia a uma importante questão de fundo que, hoje, não temos dúvida deve acompanhar todo o processo de montagem do curso e a condução das aulas: afinal o que vemos e/ou o que supomos ver e

ensinar ao usarmos esses “textos alternativos” num curso de R(r)elações I(i)nternacionais?

Pensar sobre essa questão nos remete a duas ordens de problemas e, num certo sentido, retoma algumas das questões colocadas acima por Neumann e Nexon (2005). A primeira refere-se ao objeto de nossa reflexão; já a segunda à natureza e, digamos, à inventividade de nossas reflexões.

Colocado de outra forma, a primeira questão seria relativa a se estaríamos tratando de artes plásticas, literatura e cinema como objeto de análise e, portanto, como um produto das relações internacionais; ou como instrumentos. O que sublinhamos é que esses textos alternativos podem ser utilizados tanto como meios quanto como fins para ensinar R(r)elações I(i)nternacionais. Ou seja, sua trama, tema e/ou desenvolvimento e narrativa não apenas retratam uma época ou um evento, mas são eles próprios representativos do contexto político – nacional e internacional – em que foram criados e desta forma carregam em si uma determinada percepção/interpretação deste mesmo evento. Por essa razão, buscamos tratar do tema de forma abrangente, permitindo que o material à disposição ditasse o que analisar.

Já a segunda ordem de questões, claramente presente na exclamação quase indignada do nosso aluno, refere-se, como, dissemos acima, à natureza ou mesmo a inventividade de nossas reflexões. E, sem dúvida, refere-se também aos excessos. Assim sendo, um dos principais desafios nesse tipo de empreendimento é evitar superdimensionar mensagens subliminares porventura transmitidas por esses textos alternativos. A subjetividade presente numa tela, num texto literário ou mesmo nos filmes pode, sem dúvida, ser um recurso para transmitir de modo escamoteado uma crítica política ou social. No entanto, não necessariamente toda obra artística tem um duplo sentido. O abstrato pode ser apenas uma expressão de cores e formas e nada mais. Por

isso, a escolha dos objetos de análise e a própria análise deve ser cercada de todo cuidado para não se “carregar nas tintas”.

Essa afirmação não pretende negar ao docente ou ao discente o benefício da dúvida, muito menos desestimular ou, mesmo, impedir uma visão crítica sobre o conteúdo de uma manifestação artística. Indiscutivelmente pode haver um grande número de possibilidades conotativas suscitadas por parte do autor que a perspicácia e a postura crítica do analista sejam capazes de identificar. No entanto, uma coisa é lançar mão desses recursos para interpretar, outra coisa é sempre atribuir a seu autor a intenção deliberada de passar essa imagem. Para usarmos as categorias de Neumann & Nexon (2005), nem toda expressão assume uma forma deliberadamente *Política*, embora possa informar sobre as relações internacionais na forma de *Dados* e/ou na forma *Constitutiva*⁵⁶. A título de exemplo – e apenas para reforçar – vale lançar mão da análise de Doucet (2005) a respeito do desenvolvimento da trama no filme infantil de animação *Toy Story*. Com este filme Doucet procura ilustrar a dicotomia anarquia e desordem do sistema internacional / hierarquia e ordem do âmbito doméstico, presente no Realismo, a partir do contraste entre a casa do personagem *Andy* (ambiente doméstico) e a residência do seu vizinho (ambiente externo). A resposta dos estudantes a essa análise como uma ferramenta para reforçar seus estudos sobre o Realismo foi,

56 Notem que estamos aqui lançando mão da categorização desses autores a respeito das distintas maneiras de se informar sobre as relações internacionais. É preciso que se diga, entretanto, que, ao diferenciar a categoria de *Política* das categorias de *Espelho* e, principalmente das que chamam de *Dados* e de *Constitutiva*, não parecem estar despolitizando essas últimas. Além de acreditarmos não ter sido esta a intenção dos autores, mais importante ainda para nós é sublinhar que, ao lançarmos mãos das mesmas, certamente não estamos fazendo isso.

sempre, muito boa. Mas daí a sugerir que o roteirista do filme tem essa visão sobre o mundo e/ou que pretendeu cristalizá-la é, mais do que um exagero, é um erro. Por outro lado, é recomendável refletir sobre as palavras de Weldes, que afirma que o significado de uma narrativa nunca é redutível a intenção do seu autor (1999, p. 122). Narrativas são produtos de uma época, de uma cultura de valores preva- lecentes e legítimos e ajudam a formá-la, ajudam a tornar senso comum o que não é e, portanto, são “lidas” de uma forma diferente dependendo da época e/ou do lugar.

Feitas essas ponderações, tratamos a seguir de algu- mas situações que elegemos como boas ilustrações sobre os desafios enfrentados e conquistas alcançadas ao longo da oferta desses cursos, além de explorarmos algumas novas possibilidades. Como em cada um dos meios utilizados foi possível visualizar uma ou algumas das categorias acima – *Política, Espelho, Dados, Constitutiva, Meio, Fim, Produto, Instrumento*, dependendo dos critérios utilizados para clas- sificá-los –, decidimos organizar o texto que se segue a partir do tipo de recurso – pintura, cinema, quadrinhos, charges e romances – apresentando e refletindo sobre *se e como* foi possível discutir as R(r)elações I(i)nternacionais a partir de cada um.

Desvelando as artes plásticas.

Tratar de relações internacionais nas artes plásticas, em particular na pintura, requer conhecimentos outros que, em geral, não são pré-condição para a análise de filmes ou de romances. Inicialmente, acreditávamos que os estudantes estariam mais familiarizados com estilos artísticos. Contudo, para nossa surpresa, mesmo oferecendo o curso em momentos diferentes, poucos estudantes demonstraram ter conheci- mento sobre arte apesar do padrão socioeconômico elevado

de grande parte do corpo discente da universidade em que lecionamos. Talvez este seja um ponto a ser considerado ao se planejar a disciplina/course: a incipiente ou mesmo deficiente formação dos estudantes nessa área. Percebemos, portanto, a necessidade de desenvolver estudos paralelos, ou seja, trazer leituras sobre os diferentes estilos artísticos e sobre o papel que desempenham ou que podem desempenhar nas relações internacionais. A pesquisa dos estilos artísticos e do contexto histórico em que se desenvolveram provou-se um estímulo à participação dos alunos e ajudou sobremaneira na discussão das obras de arte⁵⁷.

Quando se pensa, por exemplo, em uma tela como *Dados, Produto* ou *Fim*, a estamos analisando como o registro de uma época ou evento. A tela pintada por Pedro Américo, em 1877, registra a épica Batalha do Avaí entre a Tríplice Aliança e o Paraguai. Neste sentido estamos tratando da tela como *Produto*. Algum tipo de recorte temporal se faz necessário nesse ponto para contextualizar, inclusive, politicamente os diferentes estilos artísticos. Desta forma, os estudantes devem situar historicamente e, no caso, no contexto das relações internacionais do período, o estilo da obra e investigar de que forma o mesmo representa um produto daquele momento e, principalmente, como o influenciou e repercutiu. Atenção que o desafio aqui é evitar transformar os objetivos pedagógicos de um curso de Relações Internacionais em objetivos de um curso de Literatura, Cinema ou de História da Arte.

57 A utilização de seminário em que os alunos apresentam pesquisa sobre estilos artísticos, os situando historicamente desde a Belle Époque até a Arte Contemporânea, tentando fazer links com o que acontecia no cenário mundial, provou-se uma boa alternativa para sanar a deficiência dos estudantes.

Porém, se a analisarmos como um *Instrumento* (como *Meio*, como *Política* ou como *Constitutiva*), podemos pensar em qual mensagem o governo imperial brasileiro queria passar encomendando essa tela de proporções gigantescas. Nesse sentido, a arte atua como um instrumento que pode influenciar ou mesmo ser parte constitutiva da identidade do país e, portanto, de sua política externa.

Outro bom exemplo que utilizamos foi a Missão Artística Francesa contratada por D. João VI, em 1816. Com a transferência da família real de Portugal para o Brasil em 1808 e a necessidade de se aparelhar a nova sede da metrópole, D. João VI contrata uma missão de profissionais franceses, dentre eles Gradjean de Montigny (arquiteto), Taunay (escultor e pintor) e Debret (pintor). Neste projeto, o objetivo era não apenas tornar mais moderna a nova metrópole, mas fazê-lo com um viés europeu, uma identidade europeia. Reforçava-se, desta forma, a política de impedir o desenvolvimento de iniciativas brasileiras, isto é, não portuguesas ou de limitá-las às necessidades mínimas, como a ornamentação de igrejas e coisas afins (CAMPOFIORITO, 1983, p.19). Poderíamos classificar este processo tanto na forma de *Dados* e de *Constitutiva*, como também como *Meio*. Curiosamente, entretanto, percebemos que a despeito das formas arquitetônicas, das esculturas e das figuras ou paisagens não serem em si mesmas manifestações deliberadas de um feito ou uma posição política, o comissionamento para sua realização possuía objetivos políticos bem definidos, inclusive de natureza internacional: a aceitação pela Europa da nova sede do Império português. Vale notar, por fim, que a discussão sobre esse caso em particular não foi uma iniciativa nossa, mas sim uma proposta de autoria de um dos nossos alunos, posteriormente desenvolvida em formato de Monografia final de curso (PINTO, 2006).

Visões e Lições do Cinema

Como já demonstrado acima, ao escolhermos um texto alternativo para discutir R(r)elações I(i)nternacionais, sempre haverá a possibilidade de utilizá-lo como *Meio* ou como *Fim*, na forma de *Política*, *Espelho*, *Dados* ou *Constitutiva*, como *Produto* ou *Instrumento*. E se na pintura já foi possível lançar mão de distintas estratégias para ampliar e aprofundar o aprendizado na área, com o cinema – seja o de ficção, de animação, ou o documentário – foi ainda mais amplo o leque de possibilidades, como veremos a seguir. Mas junto com a expansão das opções, cresceram também os desafios.

Em primeiro lugar, é importante frisar que a utilização do cinema como fonte de reflexão sobre conceitos e processos não foi uma novidade trazida pelo campo das Relações Internacionais. O historiador francês Marc Ferro, seguindo os passos da *Escola dos Annales*⁵⁸, tornou-se o principal expoente desta linha de reflexão ao teorizar sobre a relação cinema-história. Foi em grande parte com Ferro que, desde a década de 1970, aprendemos a ver na trama, nas imagens, nos sons e na montagem de um filme uma fonte de aprendizado e debate sobre os fenômenos sociais.

Foi também desta forma que buscamos usar o cinema em nossos cursos. Tudo começou com a utilização de filmes para lecionar perspectivas analíticas de Análise de Política

58 Movimento de renovação da historiografia que se iniciou com a criação da revista *Anais de História Econômica e Social* pelos historiadores franceses Marc Bloch e Lucien Febvre na década de 1920. Além de privilegiarem as dimensões econômicas e sociais se opondo a historiografia predominante, esta proposta foi revolucionária ao sugerir que a investigação histórica incluísse novas fontes de pesquisa, além da escrita. Esta corrente historiográfica se expandiu e se renovou ao longo dos anos compondo a cada nova geração de estudiosos um campo de reflexão e pesquisa mais rico e de grande diálogo com outras disciplinas.

Externa e como ilustração de situações de crises internacionais, bem antes de se pensar na criação de um curso específico voltado para Arte e Relações Internacionais no qual o cinema seria uma das principais ferramentas pedagógicas. A bem da verdade, essa experiência pretérita foi um insumo para que a ementa dessa disciplina fosse criada, já que foi então que algumas dúvidas foram surgindo e terminaram por gerar questões que ajudaram a desenhar a disciplina cujo desenvolvimento e aplicação estamos agora apresentando. A título de exemplo, ao prepararmos as aulas, nos demos conta de que algumas perguntas precisavam ser respondidas, particularmente quando usávamos filmes para discutir episódios de política internacional. Para citar algumas: Por que o filme fora produzido? Por que nesse momento? Como foi recebido pelo público? Como retratava/constituía a realidade? Servia como instrumento de interpretação de fatos que outras narrativas não conseguiam? E outras mais... É certo que essas foram e são perguntas que não se restringem ao cinema. E é igualmente certo que, por isso mesmo, se tornaram estímulos para a incorporação de outras linguagens ou textos num curso mais amplo que, ao fim e ao cabo, foi criado pela ementa reproduzida acima. Mas, no que tange ao cinema em particular, a fim de enfrentarmos essas questões de modo a retirar o máximo dos filmes, primeiramente buscamos apoio na experiência e reflexão que alguns historiadores já o faziam ao utilizar o cinema no processo de aprendizagem⁵⁹. Para estes, os cineastas fazem filmes a partir da mesma pergunta que os historiadores: “como chegamos aqui e por que desta forma?”; “o que significa estarmos aqui e/ou desta forma?”.

59 Além de Marc Ferro e tantos outros, gostaríamos de citar Rosenstone cujo livro *Visions of the Past* (1995) nos ajudou muitíssimo na condução das discussões.

De fato, todo filme, não importa se de ficção, animação ou documentário, é historicamente contextualizado, posto que foi concebido, produzido e distribuído num certo momento da história. E todo momento histórico e seu contexto econômico, político e social se conforma num universo em que a política internacional tem seu lugar, direta ou indiretamente. Assim, um filme pode nos levar a essa discussão e nos ajudar a fazer as conexões entre fatos e conceitos, a pensar as relações internacionais de um determinado período ou mesmo vinculá-las ao período contemporâneo.

Vejamos o caso do filme *The Quiet American* (2002) trazido para nossa discussão em sala de aula. Baseado no romance de Graham Greene publicado em 1957, a trama aborda um triângulo amoroso que tem lugar em Saigon (hoje Ho Chi Minh) no ano de 1952, quando as forças da Frente Nacional para Libertação do Vietnã lutavam para derrubar o governo instalado. O romance teve sua primeira adaptação para o cinema realizada no ano seguinte, 1958⁶⁰, logo a seguir dos tempos do Macartismo⁶¹ na política estadunidense. Após seu lançamento, o filme foi fortemente criticado pelo autor do romance que o considerou uma obra de propaganda de Washington⁶². Já a segunda adaptação, que assistimos e debatemos em sala de aula, bem mais fiel ao romance, levantaria outras questões trazidas para debate.

60 Esta primeira adaptação foi escrita e dirigida por Joseph L. Mankiewicz e a segunda de 2002 teve seu roteiro assinado por Christopher Hampton e Robert Schenkkanpor e foi dirigida por Philip Noyce.

61 Nome com que ficou conhecida a política de forte perseguição a cidadãos norte-americanos acusados de serem simpáticos ao Comunismo, assim batizada em referência a um dos seus principais idealizadores, o senador republicano Joseph McCarthy.

62 Ver Phillips, Richard (2002), “A haunting portrait of US-backed terror in 1950s Vietnam”, *World Socialist Web Site*.

Uma delas foi o fato do filme ter sido produzido muitos anos após a derrota dos Estados Unidos na guerra do Vietnã o que fazia o espectador acompanhar a trama com o benefício do *hindsight*. Entretanto, não estaríamos nesse momento discutindo muito mais Cinema que relações internacionais? Talvez, mas certamente o conhecimento dos estudantes sobre as relações entre Estados Unidos, França e Vietnã na década de 1950 e sobre a guerra do Vietnã (1955-1975) puderam ser convocados e reforçados ao longo do interessante debate que tivemos.

Mas com este mesmo filme também foi possível lançar mão das razões que levaram os produtores a adiar por um ano seu lançamento para discutir temas das relações internacionais. Embora estivesse concluído e pronto para distribuição no final de 2001, seu lançamento só ocorreu no ano seguinte devido aos atentados de 11 de setembro de 2001. Na visão dos produtores, o filme poderia ser considerado ofensivo aos Estados Unidos, cuja população encontrava-se fortemente abalada neste momento, devido à trágica cena de um atentado terrorista numa praça popular em Saigon perpetrado com o envolvimento de um cidadão estadunidense, funcionário do serviço secreto norte-americano. Abrimos então o debate sobre as causas e implicações dos ataques terroristas, sobre as relações dos Estados Unidos com os países do Oriente Médio e sobre direitos humanos.

Numa linha semelhante, outra questão que nos foi possível explorar com os estudantes em outra ocasião foi a produção do filme *O Encouraçado Potemkin*. Dirigido por Eisenstein, em 1925, este filme é um retrato da Rússia Tzarista, já que a história se passa em 1905. Porém, o filme foi financiado pelo regime soviético e tinha o claro propósito de divulgar a nova ideologia do governo. Vemos que neste caso, o filme se insere tanto na forma *Política e Constitutiva* de informar, quanto como *Fim e Produto*. Assim, o que se

esperava e o que conseguimos foi que os estudantes investigassem o momento histórico e identificassem a relação do filme com o contexto histórico de sua produção, da mesma forma que havíamos feito com a tela de Pedro Américo, como acima mencionado.

Rosenstone (1995) nos alerta que um filme tanto pode ser do tipo que “reproduz” a história, como aquele em que a ficção se mistura à história. Tanto na alegada reprodução da História, quanto e, principalmente, numa possível mesclagem entre a História e a Ficção, o filme pode assumir a forma de *Política*, de *Dados* ou *Constitutiva*; mas também pode ser um *Meio* ou um *Fim*, um *Instrumento* ou um *Produto* para refletir sobre as relações internacionais. Um exemplo levantado e muito bem discutido por Cynthia Weber (2008) pode ilustrar melhor esse ponto.

Em um de seus artigos, Weber discute os efeitos do filme *United 93* que trata do sequestro do avião da companhia aérea *United Airlines* em 11 de setembro de 2001. Weber afirma – a nosso ver, com muita propriedade – que este é um exemplo perfeito do que ela denomina de *Remediação*. Por ter sido roteirizado a partir do Relatório oficial sobre o episódio, por utilizar uma combinação de tomadas jornalísticas e cenas produzidas, por usar a câmera num estilo típico de um documentário e por utilizar longas tomadas, fazendo com que os atores “vivessem” a angústia da situação, o filme levaria o espectador a se colocar temporal e espacialmente naquele lugar e momento. Assim fazendo, o filme ganha “veracidade”. Além disso, o filme trata da história como uma estória, um conto, com início, meio e fim e mais, com uma mensagem moral e mesmo edificante ao sugerir que os passageiros desse voo teriam conseguido entrar na cabine do piloto e alcançar os terroristas. Assim, mesmo cientes de que se trata de uma ficção montada a partir de um fato real, o filme, como lembra Weber, tornou-se a “última palavra”

sobre o que ocorreu com o voo 93, pois passou a ser percebido pela maioria dos americanos que o assistiu, como o relato mais acurado do que aconteceu, levando a que em vez de abrir o debate sobre o episódio, ele o encerrasse, num exercício reconfortante de *Remediação* do trágico episódio.

Esta análise de Weber nos faz lembrar que se, por um lado, a estratégia de personalização dos fatos e de dramatização do evento se constituem em convite a sua vivenciação, cujo potencial de aprendizagem é incomensurável, esta também pode ter efeitos deletérios como no caso acima, carregando assim sérios riscos de perdermos o rumo dos objetivos pedagógicos do curso, numa experiência tão intensa, quanto perigosamente desconectada da realidade. Por outro lado, filmes como *Terra de Ninguém* (2001), a respeito da guerra da Bósnia, permitem, como tivemos a oportunidade de constatar com nossos estudantes, uma visão de grande impacto sobre como a guerra é capaz de atravessar, de forma tão cruel e pelos mais distintos caminhos, o nosso cotidiano.

Outro ponto, destacado por Rosenstone (1995), que procuramos explorar em sala de aula, foi a identificação de elementos que espelham e interpretam o contexto em que a trama se desenvolve e que, embora a História, a Sociologia, a Economia, as Relações Internacionais, etc. nos forneçam recursos para entender, o fazem de modo separado, enquanto o cinema permite reuní-los numa única tomada. Referimo-nos aqui às relações de produção, à hierarquia ou anarquia, o lugar social da mulher, o mimetismo cultural pelo caminho do colonialismo, etc.

Uma outra proposta de se trabalhar com os filmes de ficção que teve resultados muito bons em sala de aula foi seguir a linha de Cynthia Weber para discutir as teorias de Relações Internacionais. Em seu conhecido livro *International Relations Theory - a critical introduction* (2001), Weber busca discutir os mitos que conformam os eixos de cada corrente

teórica das Relações Internacionais. Segundo esta autora, mitos são verdades aparentes cuja função é dar sentido às principais correntes teóricas das Relações Internacionais. O mito do Realismo, do Liberalismo e do Construtivismo, para ficarmos apenas nas principais correntes do *mainstream* da disciplina. Com a ajuda das interrogações e *insights* de Weber e de filmes como *Wag the Dog* (1997), *Lord of Flies* (1963), *Independence Day* (1996), buscamos aprofundar as discussões sobre cada uma dessas correntes, desnaturalizando os mitos e os repolitizando. Não há dúvida que, ao nos utilizarmos dessa obra, adotamos de pronto a visão da autora, o que pode não ser a melhor saída para aqueles que não compartilham suas ideias. Ainda assim, consideramos que a contribuição de Weber para o melhor entendimento dos eixos centrais de cada uma dessas correntes teóricas é muito positiva. Devemos sublinhar igualmente que, neste caso, em vista da eficaz definição do foco de discussão do filme proposto por Weber, foi mais fácil seguir nosso objetivo de aprofundar o aprendizado de teoria, em vez da dispersão de que por muitas vezes fomos vítimas, ainda que nesta dispersão muitos e muito ricos tenham sido os momentos de aprendizado.

Por fim, retomando aquilo que já fazíamos no passado em cursos de Análise de Política Externa, de Política Internacional, de Relações Internacionais da América Latina, de Sistema Internacional Contemporâneo e tantos outros, mas agora também na disciplina *Relações Internacionais na Arte e Literatura*, usamos filmes para discutir perspectivas de Análise de Política Externa e diplomacia cultural.

Começando pela subárea de Análise de Política Externa, filmes como *Tora, Tora, Tora* (1970), *13 dias que abalaram o mundo* (2000), *Dr. Strangelove* (1964) para citar apenas alguns, não apenas abordam eventos e temas de indiscutível importância da política internacional (respectivamente, o ataque japonês as bases de Pearl Harbour, em 1941; a crise

dos mísseis de Cuba, em 1962; e a corrida nuclear no âmbito da Guerra Fria) e por isso mesmo poderiam ser exibidos para realizarmos os exercícios e debates acima, como também foram ótimos recursos para se trabalhar com os modelos de política burocrática, modelo organizacional, análise cognitiva, etc. Nestes casos, acrescenta-se, a exibição e debate sobre o filme foi sempre precedida da leitura de textos centrais de cada um desses campos (ALLISON, 1971; JANIS, 1972; JERVIS, 1976).

Já com relação ao uso de filmes para se discutir Política Externa e Diplomacia Cultural em particular, não poderíamos deixar de mencionar a apresentação e debate daqueles produzidos pelos Estúdios Disney sob encomenda do Departamento de Estado norte-americano nos anos 1940. Referimo-nos aqui aos clássicos *Alô Amigos* (1942) e *Você já foi a Bahia?* (1944). Todos renderam discussões muito ricas e proveitosas, para o que pudemos contar com a competente e pioneira análise de Moura sobre a diplomacia cultural norte-americana (1982). Nestas oportunidades, procuramos tanto explorar os objetivos políticos deliberados do governo norte-americano ao financiar a produção desses filmes de animação e sua repercussão nas relações com o Brasil, quanto discutir as diferentes visões da academia a respeito dessa iniciativa (DORFMAN; MATTELART, 1977; SHALE, 1982; WEBER, 1998). Por fim, nos pareceu igualmente importante fazer com que os estudantes refletissem sobre os impactos dessas iniciativas sobre a produção cultural tanto no Brasil, como nos Estados Unidos, assim como em outros países latino-americanos incluídos nessa política do governo estadunidense⁶³.

63 A propósito, o documentário *Walt & El Grupo* (2009) oferece uma interessante visão sobre a visita da equipe dos Estúdios Disney a América Latina, sob uma perspectiva mais artística.

Para encerrarmos essa seção, gostaríamos de alertar novamente para os perigos do excesso. Sublinhamos que nem sempre foi possível evitar a tendência a ver demais, “a ver chifre em cabeça de cavalo”, como postula o dito popular. Este foi um ponto que já abordamos na primeira seção desse artigo ao nos referirmos ao filme *Toy Story* (1995). Mas poderíamos igualmente exemplificar com uma discussão havida em sala de aula, onde um dos estudantes notou que as cores da cauda do personagem Zé Carioca, num dos filmes da Disney, se alternavam de totalmente verde para azul, vermelho e verde, sendo isso um indicativo da influência norte-americana na figura típica do malandro brasileiro. Bem, a despeito do mérito da sutileza da observação, sempre que possível procuramos desestimular deduções tão detalhistas quanto arriscadas como essa.

As relações internacionais nos Quadrinhos e nas Charges

Os Quadrinhos também trazem consigo um não desprezível número de possibilidades de trabalho como *Meio* ou *Fim*, *Produto* ou *Instrumento*, ou como Neumann & Nexon (2005) propõem, como *Política*, como *Dados* e como *Constitutiva*. Usamos dois tipos (bem diversos) de Quadrinhos, cada um permitindo uma discussão muito produtiva e instigante sobre relações internacionais, tanto pelo tema, como pela abordagem. Enquanto *Palestina* (1996) e *Persépolis* (2007) permitiram aos estudantes de uma geração bem familiarizada com as HQs e os Mangás, uma visão/interpretação das relações internacionais a partir da reflexão de cartunistas bastante comprometidos com causas progressistas, além da vivência das questões palestinas e iranianas por meio de universos microcômicos (ao estilo do proposto por Rosenstone, 2001); outros, como alguns fascículos da série *Aventuras de Tintin* (1930, 1931, 1932, 1949, 1960 e 1976)

suscitaram um riquíssimo debate sobre temas tão amplos como colonialismo, anticomunismo, racismo, inferiorização da periferia e o culto ao Ocidente, que acompanham praticamente toda a obra de Hergé, a despeito do seu enorme apelo lúdico.

Por fim, lembrando que as Charges são uma forma deliberadamente política de expressão, a discussão sobre as mesmas não pode obviamente escapar da sua condição de *Produto e Fim* e da sua forma *Política* de informar sobre as relações internacionais. Mas isso não impediu que também as examinássemos como *Instrumento, Meio, Dados e Constitutiva*.

Num dos nossos cursos, utilizamos a série de charges *Os Zeróis*, de Ziraldo, originalmente publicadas em jornais e revistas brasileiras nos anos 1960. Sobre estas foi possível explorar a intencional ambiguidade dos desenhos críticos sobre os heróis das HQs estadunidenses. Já em outro curso, trabalhamos com a belíssima coleção de charges de autoria do caricaturista brasileiro J.Carlos sobre a I Guerra Mundial, a Guerra Civil Espanhola e a II Guerra Mundial para a revista *Careta* (DAPIEVE; LOREDANO, 2000). Na oportunidade o que mais nos interessou trabalhar – e tivemos bastante sucesso nisso – foi a visão da política internacional por um desenhista brasileiro. Mas também aqui tivemos que trabalhar no sentido de evitar os excessos. Vale notar, por exemplo, o caso da atribuição de segundas intenções no uso das cores pelo desenhista. Embora haja em algumas dezenas de caricaturas a preponderância de uma cor sobre as demais, o que poderia nos levar a explorar as razões de natureza política ou ideológica por trás dessa suposta fase azul ou fase vermelha, a explicação para o uso mais acentuado de uma ou de outra cor, residia em outro lugar. De fato, o que houve foi a transposição para o desenho da escassez no fornecimento

de cores mais diversas em momentos de bloqueio e de dificuldades econômicas para compra e transporte do produto importado em momentos de conflito internacional.

Lendo as relações internacionais

Antes que cause estranheza o fato de um balanço sobre a experiência de ministrar um curso denominado *Relações Internacionais na Arte e na Literatura* não se reportar a nenhum caso de utilização de um exemplar da literatura, cabe uma palavra a respeito. Utilizamos, sim, contribuições literárias por pelo menos três vezes: numa delas apenas fizemos referência ao escritor britânico Rudyard Kipling, cujo forte viés de apoio ao imperialismo britânico em sua obra é de tal modo conhecido e discutido que achamos desnecessário insistir neste caminho. Ainda assim, a título de introdução ao curso, lemos com os estudantes um de seus mais conhecidos poemas, *The White Man's Burden* (“O Fardo do Homem Branco”) publicado pela primeira vez em 1899. Na mesma linha introdutória, fomos buscar no poeta brasileiro Ferreira Gullar, um poema de forte crítica ao imperialismo norte-americano e de apoio à Revolução Sandinista na Nicarágua, *Nós, latino-americanos*.

Já integrando um módulo do curso, optamos pela leitura do romance *O Sr. Embaixador* (1965) de Érico Veríssimo para, entre outros temas, debater sobre a Revolução Cubana, as relações Estados Unidos-América Latina e, embora fugindo um pouco das relações internacionais, o Golpe de 1964 no Brasil. Ainda que a trama deste romance seja muito rica e envolvente, lamentavelmente não houve da maioria dos estudantes o esperado retorno. Acreditamos que isto tenha uma explicação bastante simples: sendo a carga de leituras obrigatórias do curso de Relações Internacionais

da PUC-Rio reconhecidamente pesada, a maioria dos estudantes terminava por dar prioridade a outras leituras em detrimento deste romance. Já com os que efetivamente leram o romance, devemos dizer que o debate foi não só intenso e produtivo, como também imensamente agradável.

Sugestões a título de considerações finais

Como dissemos na Introdução deste capítulo, em nenhum momento pretendemos dar um viés conclusivo a estas reflexões. Neste sentido, nesta última seção não temos propriamente nada a acrescentar ao que já foi explorado até aqui. Gostaríamos então de terminar este texto oferecendo uma lista de sugestões de filmes, romances e charges, assim como de alguns dos temas explorados a partir de cada um desses materiais.

Antes, porém, um rápido comentário a respeito dos rendimentos pedagógicos de se trabalhar com materiais tão diversos e não convencionais. Numa visão retrospectiva, hoje temos certeza de que este é um curso que sempre deve ser oferecido quando os estudantes já possuem razoável controle sobre a disciplina, tanto no que se refere às teorias de Relações Internacionais, quanto aos conceitos e processos históricos da política internacional. Mas estamos igualmente certos que essa experiência nos ensinou, entre outras coisas, que este curso oferece tanto aos estudantes, quanto aos professores uma excelente oportunidade de diálogo, talvez em níveis menos hierárquicos que os outros tantos cursos que oferecemos e, por isso mesmo, mais receptivo ao intercâmbio de ideias.

Já com relação à lista de sugestões, sublinhamos que os temas elencados, na maioria dos casos, representam apenas algumas das possibilidades de abordagem para cada um dos veículos. Agrupamos os mesmos de acordo com nossa

experiência. No entanto, sabemos que o filme “*Lemon Tree*” (2008), por exemplo, tanto pode ser utilizado para tratar da temática envolvendo o Oriente Médio e o conflito árabe-israelense, quanto para a questão do multiculturalismo. Da mesma forma, apesar de “*13 dias que abalaram o mundo*” (2000) servir como excelente pano de fundo histórico de aulas sobre a Crise dos Mísseis durante a Guerra Fria, também é excelente para demonstrar técnicas de negociação internacional e para visualizar, por assim dizer, o Modelo de Política Burocrática (ALLISON, 1971). Além disso, esta lista não pretende, nem de longe exaurir a infinidade de títulos hoje à nossa disposição para tratar de R(r)elações I(i)nternacionais. Constitui apenas uma amostra desse vasto universo de possíveis objetos de estudo, servindo aqui como exemplo da nossa aventura à frente da disciplina de Relações Internacionais nas Artes e Literatura, além das outras citadas neste capítulo. Também não é nossa intenção oferecer uma sinopse de cada filme ou estabelecer os possíveis links destes com os diferentes temas, mas listá-los para conhecimento de quem se interessar em utilizar este meio/método.

E não havendo mais o que acrescentar por hora, até uma próxima oportunidade! Ou para os que ainda se lembram dos antigos desenhos animados da Looney Tunes “*É isso aí, pessoal!*” (*That’s all folks!*).

I - Filmes: Longas metragens, documentários e animações.

1. Colonialismo

- *A Batalha de Argel*. Dir: GilloPontecorvo, Itália-Argélia, 1966.
- *Ghandi*. Dir: Richard Attenborough, Índia, 1982.

2. Globalização Cultural, Política e Financeira

- *Mera coincidência (Wag the dog)*. Dir.: Barry Levinson, EUA, 1997.
- *Trabalho Interno (Inside job)*. Dir: Charles Ferguson, EUA, 2010.

3. Guerra Fria

- *Argo*. Dir: Ben Afflec, EUA, 2012.
- *Dia da Independência (Independence Day)*. Dir. Roland Emmerich, EUA, 1996.
- *13 dias que abalaram o mundo (Thirteen days)*. Dir. Roger Donaldson, EUA, 2000.
- *Dr. Fantástico (Dr, Strangelove or: How I Learned to Stop Worrying and Love the Bomb)*. Dir. Stanley Kubrick, EUA e Reino Unido, 1964.
- *O Senhor das Moscas. (Lord of the Flies)*. Dir. Peter Brook, Reino Unido, 1963.
- *O Americano Tranquilo (The quiet American)*. Dir. Joseph L. Mankiewicz, EUA, 1958.
- *O Americano Tranquilo (The quiet American)*. Dir. Philip Noyce, EUA, Alemanha, Austrália, 2002.
- *Sob a Névoa da Guerra (The Fog of War)*. Dir: Errol Morris, EUA, 2003.
- *Toy Story*. Dir: John Lasseter, EUA, 1995.

4. Meio Ambiente

- *Uma Verdade Inconveniente (An Inconvenient Truth)*. Dir: Davis Guggenheim, EUA, 2006.

5. Multiculturalismo

- *Babel*. Dir: Alejandro González Iñárritu, EUA, 2006.
- *Biutiful*. Dir: Alejandro González Iñárritu, México, 2010.
- *Entre os Muros da escola (Entre Les Murs)*. Dir: Laurent Cantet, França, 2008.
- *Lemon Tree (Etz Limon)*. Dir: Eran Riklis, Israel, 2008.
- *Território Restrito (Crossing Over)*. Dir: Wayne Kramer, EUA, 2009.

6. Oriente Médio

- *Cruzada (Cruzade)*. Dir: Ridley Scott, EUA, 2005.
- *Persépolis*. Dir: Vincent Paronnaud, Marjane Satrapi, França, 2007.
- *Promessas de um novo Mundo (Promises)*. Dir: Justine Shapiro, Carlos Bolado, B.Z. Goldberg, EUA, 2002.
- *Valsa Com Bashir (Val im Bashir)*. Dir. Ari Folman, Israel, 2008.

7. Pós-Guerra Fria

- *Hotel Ruanda*. Dir: Terry Jorge, EUA, 2004.
- *Terra de Ninguém (Nicija Zemlja)*. Dir: Danis Tanovic, Bélgica, 2001

8. Primeira Guerra Mundial

- *A Grande Ilusão (La Grande Illusion)*. Dir: Jean Renoir. Austria, 1937.

- *Feliz Natal* (Joieux Noel). Dir: Christian Carion, Alemanha, 2005.

9. Segunda Guerra Mundial

- *Alô Amigos*. Dir. Walt Disney, EUA, 1942.
- *O Labirinto do Fauno* (*El Labirinto Del Fauno*). Direção: Guillermo Del Toro. Espanha/México, 2006.
- *Tora, Tora, Tora*. Dir. Roger Donaldson, EUA/Japão, 1970.
- *Você já foi a Bahia?* Dir. Walt Disney, EUA, 1944.
- *Walt & El Grupo*. USA, Dir. Theodore Thomas, 2009.

10. Terrorismo

- *Caminho para Guantanamo*. (*The road to Guantanamo*). Dir: Michael Winterbottom, EUA, 2006.
- *O paraíso, Agora!* (*Paradise now*). Dir: Hany Abu-Assad, Bélgica, 2005.
- *Razões para a Guerra* (*Why We Fight*). Dir: Eugene Jarecki, EUA, 2005.
- *United 93*. Dir. Paul Greengrass, EUA, Reino Unido, França, 2006.

II - Literatura

- VERÍSSIMO, Érico. *O senhor Embaixador*, São Paulo. Editora Globo, 1995.
- GREENE, Graham. *O Americano Tranquilo*. São Paulo: Editora Globo, 2007.

III - Quadrinhos e Charges

- DAPIEVE, Arthur & Loredano, Cassio. *J. Carlos Contra a Guerra: as grandes tragédias do século XX na visão de um caricaturista brasileiro*, Rio de Janeiro: Editora Casa da Palavra, 2000.
- HERGÉ. *Coleção As aventuras de Tintin. Tintim no País dos Sovietes, 1930; Tintin au Congo (Tintim no Congo), 1931; Tintin en Amérique (Tintim na América), 1932; Le temple du soleil (O Templo do Sol), 1949; Tintin au Tibet (Tintim no Tibete), 1960; Tintin et les picaros (Tintim e os Pícaros), 1976.*
- SACCO, Joe. *Palestina*. Seattle, Fantagraphics Books. 1996:
- SATRAPI, Mariane. *Persepolis*, São Paulo, Companhia das Letras, 2007.
- ZIRALDO, Os *Zeróis*. São Paulo, Editora Globo, 2012.

Referências Bibliográficas

ALLISON, Graham T. *Essence of Decision – Explaining the Cuban Missile Crisis*. Boston: Little Brown & Co., 1971.

CAMPOFIORITO, Q. *A missão artística francesa e seus discípulos, 1816-1840*. Rio de Janeiro, Edições Pinakothek, 1983.

DORFMAN, Ariel; MATTELART, Armand. *Para ler o Pato Donald – comunicação de massa e colonialismo*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

DOUCET, Marc G. *Child's Play: the Political Imaginary of International Relations and Contemporary Popular Children's Films*. *Global Society*, v.19, n.3, p.289-306, jul. 2005.

FERRO, Marc. **Cinema e historia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. O filme: Uma contra análise da sociedade?. In. LE GOFF, Jacques; NORA, P. **História: novos objetos**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1998.

GREENE, Graham. **O americano tranquilo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1957.

GREGG, Roberto W. **International Relations on Film**. Colorado: Lynne Rienner Publ., Boulder, 1998.

JANIS, Irving. **Victims of Groupthink**. Boston: Houghton Mifflin, 1972.

JERVIS, Robert. **Perception and Misperception in International Politics**. Princeton: Princeton University Press, 1976.

MORGUENTHAU, Hans J. **Política entre las naciones. La lucha por El poder y La paz**. (1948, 1ª Ed.). Buenos Aires: grupo Editor Latinoamericano, 1992.

MOURA, Gerson. **Tio Sam chega ao Brasil: a penetração cultural americana**. São Paulo: Brasiliense, p. 8-52; p.82-89, 1985.

NORA, Pierre. **História: novos objetos**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, p.199-215, 1976.

NEUMANN, Iver B.; NEXON, Daniel H. (Eds). **Harry Potter and International Relations**. Lanham, Maryland: Rowman and Littlefield, 2005.

PINTO, Luis. **A Missão Artística Francesa como paradigma de criação da Diplomacia Cultural Brasileira**. Monografia, IRI/PUC-Rio, 2006.

- ROWLING, J.K. *Harry Potter e a Pedra Filosofal*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1997.
- _____. *Harry Potter e a Câmara Secreta*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1998.
- _____. *Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1999.
- _____. *Harry Potter e o Cálice de Fogo*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2000.
- _____. *Harry Potter e a Ordem da Fênix*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2003.
- _____. *Harry Potter e o Enigma do Príncipe*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2005.
- _____. *Harry Potter e as Relíquias da Morte*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2007.
- ROSENSTONE, Robert A. *Visions of the Past*. Cambridge, Massachusetts, Londres, Inglaterra: Harvard University Press, 1995.
- SHALE, Richard. *Donald Duck joins up. The Walt Disney Studio during World War II*. Michigan: UMI Research Press, Ann Arbor, 1982.
- SUPPO, Hugo Rogelio e Lessa, Mônica Leite. (Orgs.). *A Quarta Dimensão das Relações Internacionais. A dimensão Cultural*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2012.
- VERÍSSIMO, Érico. *O senhor Embaixador*. Editora Globo, 1995.
- WEBER, Cynthia. *International relations theory a critical introduction*. Londres: Routledge, 2001.

_____. Popular Visual Language as Global Communication. **Review of International Studies**, v.34, Special Issue, p.137-154, 1998.

WELDES, Jutta. Going Cultural: Star Trek, State Action, and Popular Culture. **Millennium: Journal of International Studies**, v.28, n.1, p. 117-134, 1999.

8. Conclusão? Aprendizado Ativo em R(r)elações I(i)nternacionais⁶⁴: o estado da arte da arte de ensinar: *we've only just begun*

Cristina Yumie Aoki Inoue
Marcelo M. Valença

Chamar de “conclusão” este último capítulo pode frustrar as expectativas de quem espera encontrar aqui um resumo do argumento, ideias conclusivas ou caminhos futuros a serem trilhados. Terminamos, talvez, com mais questões do que quando começamos este livro. Nossa intenção era apresentar um panorama do ensino e do aprendizado ativos em R(r)elações I(i)nternacionais no Brasil, traçar paralelos com experiências em outros países, ilustrar as discussões com alguns casos e trazer sugestões práticas para professores de RI e áreas afins. Porém, refletir sobre ensino e aprendizado leva, necessariamente, a abrir caminhos que não esperávamos e, justamente devido às limitações na sua exploração, nos proporciona inúmeras questões que, por enquanto, restam sem respostas. Dessa forma, este capítulo final (e não conclusivo) tem o objetivo de indicar que o espaço continua aberto e que apenas iniciamos, na área de

64 Adotamos aqui a mesma distinção de Pinheiro & Cappucci (neste volume) para nos referimos às relações internacionais, enquanto “objeto” de estudo utilizamos letras minúsculas e maiúsculas, “Relações Internacionais”, quando nos referimos ao campo de estudos/disciplina de RI.

Relações Internacionais no Brasil, as discussões sobre ensino e aprendizado ativos. Nossa ambição é que outros livros e periódicos tragam mais reflexões e resultados de pesquisas sobre esse tema em nosso país.

Inicialmente, chamamos a atenção sobre alguns desafios que enfrentamos na tarefa de ensinar-aprender, que gostaríamos de ter discutido, porém, por questão de tempo e de espaço (número de páginas) deixamos para outra oportunidade. Os desafios são diversos. Eles incidem desde sobre questões logísticas e estruturais, que se refletem em salas cheias e mal equipadas, culturas institucionais e administrativas que se pautam por agendas utilitaristas e baseadas em pressupostos de eficiência empresarial. Isso resulta, na sua dimensão mais visível, em corpos docentes com professores sobrecarregados com cargas extensivas de horas-aula, o comprometimento do tripé ensino-pesquisa-extensão e a promoção de incentivos institucionais que não premiam o ensino ou o educador.

A diminuição da importância de lecionar na graduação faz com que seja incomum o debate sobre abordagens pedagógicas em cursos de Relações Internacionais no Brasil, característica que também pode ser percebida em outros países da América Latina (TICKNER, 2009). Mesmo os recursos tecnológicos que poderiam melhorar as dinâmicas da aula são subaproveitados. Cria-se, assim, um paradoxo assustador. Se, por um lado, a tecnologia é cada vez mais presente nas salas de aula, por outro – e especialmente em universidades públicas – a falta de recursos compromete o seu uso. Também é elemento limitador a reduzida importância dada à docência nas avaliações institucionais ou em pedidos de financiamento junto às agências públicas. Se um professor é altamente capacitado em sala de aula, mas não publica, ele não se destacará - é o efeito conhecido como *publish or perish*. Mesmo com o crescimento das graduações

nos últimos anos e o discurso oficial do governo de desenvolvimento do ensino superior, não há mecanismos de incentivo para melhoria da qualidade de ensino e nem de avaliação. Além disso, não existe, de modo geral, preocupação com a formação dos futuros docentes nos programas de pós-graduação no Brasil.

Acreditamos que mais pode ser feito para se alterar a relação entre aluno e professor nas salas de aula e para além delas. Apesar da tradição brasileira em abordagens pedagógicas críticas – especialmente a partir de trabalhos como os de Paulo Freire e Rubem Alves – e de iniciativas importantes lideradas por instituições de ensino e profissionais ao longo da década de 2000, o foco do ensino de relações internacionais ainda é centrado no professor⁶⁵. De modo geral, os estudantes não são considerados sujeitos no próprio processo de aprendizado. Assim, estratégias mais dinâmicas e inovadoras, que facilitaríamos o processo de aprendizado são marginalizadas, limitando o envolvimento e a maior participação do estudante na construção do próprio conhecimento. Mesmo diante desse cenário desanimador e da predominância dos métodos tradicionais, percebemos esforços para alterar esse cenário.

Nosso argumento é apresentado em duas etapas. Na primeira, discutimos as iniciativas institucionais desenvolvidas na década de 2000 para estimular o uso das estratégias de aprendizado e ensino ativos nas salas de aula de Relações Internacionais. Nesta etapa, também analisamos, brevemente, o impacto destas iniciativas na área, mencionamos, ainda, estratégias de aprendizado ativo fora das salas de aula, por exemplo, os modelos de simulação das Nações Unidas e discutimos os desafios de aprender a ensinar R(r)elações

65 Lantis et al. discutem, neste volume, a diferença entre paradigmas de ensino-aprendizado centrados no professor ou no estudante.

I(i)nternacionais no Brasil. Concluímos o capítulo trazendo algumas reflexões críticas sobre o tema e perspectivas futuras para o desenvolvimento destes procedimentos em nossas salas de aula. Deixamos aberto o convite para que haja mais pesquisa sobre essa temática e que outras experiências pedagógicas sejam discutidas e publicadas em breve.

Ensino e Aprendizado Ativo em Relações Internacionais: o começo

Consideramos como marco inicial de uma mudança na percepção sobre ensino na comunidade de Relações Internacionais o *Active Teaching and Learning Workshop* realizado na Universidade de Brasília, em outubro de 2006. O workshop surgiu a partir da preocupação do corpo docente do Instituto de Relações Internacionais (“IREL”) da Universidade de Brasília, com o envolvimento de seus professores em abordagens que possibilitassem aos seus alunos participarem do processo de construção do conhecimento. Alguns membros do corpo docente conheciam a ideia de ensino e aprendizados ativos, mas não sabiam como inserir seus métodos nos cursos. Seu objetivo era a capacitação de seu próprio corpo docente, mas foi ampliado a professores de outras universidades e a pós-graduandos. Todos os principais programas de pós-graduação em Relações Internacionais foram convidados a enviar seus representantes. Dezoito professores compareceram ao workshop e seus resultados foram compilados e publicados em uma edição da *International Studies Perspectives* (KILLE et al., 2008).

A decisão de contatar a *Active Learning in International Affairs Section* (ALIAS), da *International Studies Association* (ISA), para organização do evento auxiliar foi uma escolha natural em função da especialização e envolvimento de seus

membros com o tema. Os primeiros contatos foram com o professor Kent Kille, então presidente da seção, ainda em 2004. Quase dois anos depois, o *workshop* foi finalmente organizado. Além de Kille, Matthew Krain e Jeffrey Lantis, dois professores que também se engajam nessa discussão, envolveram-se no processo e na construção do *workshop*, atuando como facilitadores.

Os professores facilitadores concentraram seus esforços em apresentar estratégias de ensino e aprendizado ativos e no desenvolvimento de exercícios para criar um ambiente similar ao de uma sala de aula e estimular a participação dos presentes. Os benefícios de tais técnicas foram apresentados a partir do contexto do ensino superior, bem como os benefícios em superar o foco exclusivo no professor em sala de aula (KILLE et al., 2008, p. 412-413). Quatro temas foram centrais: (i) objetivos pedagógicos, (ii) exemplos e alcance da sua aplicação, (iii) mecanismos e (iv) avaliação e reflexão. Ao final, os participantes debateram as possibilidades da aplicação de tais técnicas em seus próprios cursos. As discussões se prolongaram por meio de um grupo de e-mails.

No curto prazo, o *workshop* permitiu o desenvolvimento de algumas iniciativas individuais que, mesmo não conduzidas de forma sistemática – i.e., com o estabelecimento de objetivos de aprendizagem, concepção do exercício, sua aplicação e afins –, se concentraram, principalmente, no uso em sala de aula de filmes, simulações e discussões críticas. Em médio e longo prazo, ele permitiu que iniciativas institucionais, como a criação da Área Temática em Ensino e Pesquisa da ABCP, se tornassem possíveis.

Apesar de não haver evidências que sustentem que o *workshop* influenciou o uso de estratégias de ensino e aprendizado ativos nas salas de aula de Relações Internacionais no Brasil, pode-se olhar para o envolvimento dos docentes

brasileiros na área e perceber mudanças a partir da sua realização. Até então nenhum professor brasileiro havia apresentado trabalhos na ALIAS ou na seção de Educação Internacional nas conferências na ISA. Também não há registros nos anais das seções especializadas da *American Political Science Association* (APSA) de docentes de universidades brasileiras apresentando trabalhos sobre o tema. Nos anos seguintes à realização do *workshop* o número cresceu para 3 em 2008 e 2009. Em 2012, houve 4 trabalhos apresentados. Nas conferências de 2014 e 2015 o número se manteve estável. Para a conferência de 2016, apenas um trabalho foi enviado.

Outro fator que sugere maior reflexão na área a partir do *workshop* foi a criação da Área Temática de Ensino e Pesquisa em Ciência Política e Relações Internacionais na Associação Brasileira de Ciência Política (ABCP) em 2009. A professora responsável por tal iniciativa, Letícia Pinheiro, foi uma das participantes do *workshop* em 2006, além de já participar dessas discussões no âmbito da APSA. No Encontro da ABCP de 2010, o primeiro com a participação da nova Área Temática, esta recebeu 23 propostas e se organizou em torno de 6 painéis, com a participação de pesquisadores seniores e juniores de universidades brasileiras, argentinas e portuguesas. Um painel específico sobre ensino e aprendizado ativo foi organizado, com a apresentação de 3 trabalhos. Em 2012 o número de trabalhos apresentados foi de 29. Foram representadas 23 universidades diferentes, sendo 3 do exterior.

Considerando que as regras da ABCP limitam o envio de propostas por participantes – eles podem enviar apenas uma e apenas para uma área temática – os números nos parecem bastante representativos. A ABCP é uma das mais importantes associações profissionais da área na América Latina e atrai visibilidade às suas pesquisas e encontros. O fato de pesquisadores juniores e seniores escolherem enviar

trabalhos para a área temática de Ensino e Pesquisa pode ser visto como um indicador da importância da docência e de sua reflexão para os acadêmicos da área.

Mais recentemente, a Associação Brasileira de Relações Internacionais (ABRI) demonstrou interesse em refletir sobre métodos de ensino e aprendizado ativos. No 2º Seminário de Relações Internacionais: Graduação e Pós-Graduação, realizado em João Pessoa, de 28 a 29 de agosto de 2014, foi oferecido um Minicurso: Ensino e Aprendizado Ativo em Relações Internacionais, com carga horária de oito horas. Desse participaram cerca de 20 professores e pós-graduandos interessados em ensino em RI. Uma área temática dedicada ao Ensino de Relações Internacionais foi criada no âmbito da Associação e no 5º Encontro Nacional da ABRI de 2015, foram apresentados treze *papers* nessa área, sendo dois sobre questões de aprendizado ativo⁶⁶.

Podemos dizer, então, que mesmo se há poucos incentivos e vários desafios, já existe uma discussão na comunidade de Relações Internacionais sobre ensino e aprendizado ativos em relações internacionais nos últimos 10 anos. Ainda que não seja foco de maiores atenções de agências de fomento, universidades ou do Ministério da Educação, a própria área vem dando maior atenção a esse debate. Além disso, como evidenciam as experiências relatadas neste livro e outras sobre as quais temos conhecimento, mas não foram tratadas aqui, docentes da área têm empreendido esforços para inserir novos recursos em sala, principalmente tecnológicos.

Outra área que cresceu e se consolidou no Brasil foi a dos modelos de simulação das Nações Unidas (“MUN”) (ASSAYAG; VALENÇA, neste volume). A primeira

66 Anais eletrônicos 5º Encontro Nacional da ABRI: <<http://www.encontronacional2015.abri.org.br/site/anaiscomplementares?AREA=20%20>>, acesso em 28 de setembro de 2015.

participação de alunos de RI em modelos, de que temos notícia, foi em 1996, quando uma delegação de alunos da UnB participou da 42^a edição do *Harvard National Model United Nations* (HNMUN). No ano seguinte, outra delegação participou do modelo mundial *Harvard World Model UN*, em Budapeste. Graças aos bons resultados alcançados, surgiu a ideia de criar um modelo similar no Brasil, o primeiro de simulação das Nações Unidas voltado para estudantes universitários da América Latina. Batizado de *Americas Model United Nations* (AMUN), o modelo teve a sua primeira edição em 1998 e foi organizado inteiramente por estudantes de graduação em RI da UnB em parceria com o *Georgia Institute of Technology*. O AMUN tem se realizado anualmente desde então e está na sua décima nona edição⁶⁷. Desde então, como mostrado neste livro, houve uma profusão de modelos de simulação das Nações Unidas no Brasil, tanto no Ensino Médio quanto nas universidades.

Com a popularização das simulações e dos modelos, os alunos passaram a se envolver mais com a produção do conhecimento. Parte da motivação se dava pela necessidade de redigir guias de estudos para as simulações, o que proporcionou a eles maior envolvimento e pensamento crítico em sala (ASSAYAG; VALENÇA, neste volume).

A presença da temática do ensino nas associações de área brasileiras, a ABCP e a ABRI, as iniciativas de professores, dentre as quais, as relatadas neste livro, bem como, a proliferação dos modelos de simulação indicam que houve um desenvolvimento e a expansão da preocupação com aprendizado ativo em R(r)elações I(i)nternacionais. Entretanto, há ainda muitos desafios a serem superados, um desses é o da formação dos pós-graduandos.

67 <<http://amun.org.br/2016/>>, acesso em 25 de agosto de 2016.

O ensino de Relações Internacionais e a ausência da capacitação docente nos programas de pós-graduação: aprendendo a ensinar enquanto se aprende (a ensinar).

O aumento dos cursos de graduação levou a uma demanda natural por estudos de pós-graduação na área. Tanto a continuidade dos estudos na área quanto a necessidade de formar quadros para lecionar nos novos cursos podem ser apontados como motivação para a expansão desses programas. O primeiro programa de pós-graduação em Relações Internacionais do Brasil foi criado na UnB em 1984, quando foi autorizado o curso de Mestrado acadêmico. O Programa Pós-Graduação da PUC-Rio foi criado em 1987, também com a oferta de um curso de mestrado e, em 2001, o primeiro curso de doutorado em RI no país, seguido pela UnB em 2002 (MIYAMOTO, 2003, p. 109-110). O número de programas subiu para 8 em 2008 (SANTOS; FONSECA, 2009, p. 356) e, atualmente, há 14 programas em atividade em Relações Internacionais⁶⁸ (14 mestrados e 7 doutorados) no país⁶⁹.

Apesar do destino de boa parte dos graduados nestes programas ser a academia, não há uma tradição no país em oferecer experiência docente formal aos mestrandos

68 Se contarmos os mestrados/doutorados das instituições militares, que também estão no Comitê de Ciência Política & Relações Internacionais da Capes (ECEME, UNIFA e EGN) chegaríamos a 17 mestrados e 8 doutorados.

69 Maiores informações estão disponíveis em <<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarles&codigoArea=70900000&descricaoArea=CI%20CANCIA+HUMANAS+&descricaoAreaConhecimento=CI%20CANCIA+POL%20CDTICA&descricaoAreaAvaliacao=CI%20CANCIA+POL%20CDTICA+E+RELA-%20C7%20D5ES+INTERNACIONAIS>>. Acesso em 06 de dezembro de 2014.

e doutorandos. O mesmo pode ser dito sobre as questões pedagógicas, que envolvem o ensino. Estes temas são trabalhados majoritariamente em cursos de licenciatura, quando há a capacitação para o ensino de jovens e adultos, incluindo, mas não se limitando a, o desenvolvimento de ferramentas de ensino, mecanismos de avaliação e de compreensão das dificuldades e estímulos no processo de aprendizagem.

Mesmo se considerarmos que alguns programas de pós-graduação oferecem a possibilidade de estágio docente na graduação, quando os pós-graduandos são alocados como assistentes de um professor e participam, em diferentes níveis, da preparação e oferta de uma disciplina, ainda assim a preparação docente é limitada. O envolvimento e aprendizado dependem da conjugação de variáveis intangíveis, como o interesse do estudante, a disposição de ensinar do professor responsável e a própria relação entre os dois. Grosso modo, há pouca ou nenhuma reflexão pedagógica sistemática neste processo, servindo a disciplina apenas como um requisito formal para a obtenção do título. Os novos professores acabam por aprender a dar aula durante a prática, quando ingressam no mercado.

Esse processo de aprender a lecionar praticando o ofício implica, em um primeiro momento, a reprodução do conhecimento e de práticas já existentes, ou seja, os novos professores reproduzem o que seus antigos professores faziam em sala de aula. Deste modo, o método de aulas expositivas, a forma mais básica de ensinar, acaba se perpetuando nos cursos. Gradualmente, ao longo de suas carreiras, estes novos professores desenvolvem suas próprias estratégias de expor o conteúdo e se familiarizam em falar em público. Aulas expositivas não exigem uma curva de aprendizado demandante, pois a preparação de aulas e a atualização de programas ou conteúdo não exige mudanças constantes. E, mais importante, não rouba o tempo de atividades acadêmicas mais

“importantes”, como publicar e pesquisar. Do lado do estudante, os benefícios aparentes também são perceptíveis. Aulas expositivas demandam menos esforço, pois o conteúdo reproduz o material de leitura e, conseqüentemente, o tempo gasto estudando fora de sala de aula. Definitivamente, acaba-se por reproduzir um modelo centrado no professor, pois todo o conhecimento e esforço são produzidos por ele.

Consideramos importante que seja dada mais atenção para a formação pedagógica nos programas de pós-graduação. Lembramos que, mesmo a partir de uma visão convencional de ensino, questões sobre processo de aprendizagem, de didática e métodos de avaliação fazem parte do cotidiano do professor. Por isso, um espaço de reflexão sistemática seria um ganho para todos. No caso das abordagens pedagógicas centradas no estudante, além da formação e domínio de algumas “técnicas”, fazem-se necessárias pesquisas, reflexões e discussões sobre estratégias a serem adotadas, possibilidades e limites das abordagens pedagógicas e, principalmente, a combinação de abordagens.

Autocrítica: acordar o educador

Sabemos das dificuldades de mudar e dos obstáculos que estão à nossa frente. Talvez nenhum de nós consiga inserir-se o tempo todo no paradigma centrado no estudante, ou preparar um curso inteiro praticando “técnicas” de aprendizado ativo. Além disso, há custos envolvidos nessa mudança, que, aparentemente, limitam a sua aplicação mais global. Não são todas as instituições que compreendem e aceitam essas mudanças. Seja por interferir no planejamento dos cursos, ou por causar estranheza em outros membros do corpo docente, a mudança na forma como as aulas são conduzidas pode ser mal recebida. Notadamente em instituições particulares, onde, na maioria dos casos, estudantes são vistos

como consumidores e existe a preocupação em prepará-los para o mercado de trabalho, o desenvolvimento de habilidades docentes não recebe apoio institucional, sendo, portanto, pouco estimulado. Mesmo em universidades, onde a pesquisa é mais desenvolvida e os professores tendem a ser de tempo integral, faltam estímulos para o maior envolvimento docente na graduação (VALENÇA, 2011). Pouco se fala em premiar os bons professores, já que ensinar é uma obrigação que tem de ser cumprida, como reuniões ou participações em comissões. Contudo, ter consciência das dificuldades e de obstáculos, que, talvez, sejam intransponíveis não impede de tentar mudar. Sinta-se convidado. Pequenas mudanças podem fazer grande diferença.

O aprendizado ativo é uma abordagem pedagógica em construção e não há receitas prontas. Como visto nos casos relatados, o importante é ter claro os objetivos de aprendizado, planejar bem e avaliar (*debriefing* e *assessment*). Depois, a partir das avaliações (*assessment*), revisar o planejamento e as práticas. Há recursos que podem não funcionar bem em certos contextos, como os videogames para alunos em cursos introdutórios (CARVALHO, neste volume), mas, por outro lado, é possível usar o *Facebook*, cinema, literatura ou quadrinhos como recursos de baixo custo e curva de aprendizado mais suave (SHAW; PINHEIRO; CAPPUCCI, ambos neste volume; INOUE; KRAIN, 2014). Os modelos de simulação das Nações Unidas (MUN) e as simulações em sala de aula também têm proporcionado oportunidades de aprendizado diferenciado (ASSAYAG; VALENÇA, neste volume). Estudos de caso, debates estruturados, jogos variados (como o *role-play*) e outras formas de aprendizado ativo têm sido exploradas por professores no Brasil, mas faltam pesquisas e discussões sobre essas experiências.

Nossa ideia, ao compilar experiências e tentar iniciar este debate, foi de ampliar a discussão sobre aprendizado

ativo em R(r)elações I(i)nternacionais. Contudo, nós a enxergamos como um projeto inacabado e, provavelmente, sem possibilidade de ser concluído no curto prazo. Afinal, se o aprendizado é um processo contínuo e de duas vias, professores também são eternos aprendizes. Assim, gostaríamos de finalizar com algumas reflexões, que encontramos durante a organização desse livro. Foi, literalmente, um caminho que se construiu na caminhada. Durante nossas pesquisas descobrimos experiências em outras áreas e fomos compilando ideias. Por exemplo, Gian Pietro “Jumpi” Miscione, professor universitário de Química questiona

(...) para que serve um professor universitário hoje na era do Google, do excesso de informação (...). Hoje, quando, todo o saber humano é levado por um “clique” e se prolifera (...).

A resposta que pensamos em dar é que a missão principal do professor moderno não é mais transmitir noções, mas, sim, transmitir paixão e amor pelo que se está ensinando. O professor deve fazer os estudantes enamorarem-se da matéria que se está passando, mostrando-lhes a experiência magnífica do aprendizado e ressaltando quanto podemos crescer como pessoas e acadêmicos. Face ao poder da internet, da fragmentação, do ipad na aula, o professor não pode vencer, mas pode convencer (...)⁷⁰.

Conforme apontamos em nosso capítulo, o “paradoxo da abundância” traz desafios diferentes para nosso cotidiano

⁷⁰ Tradução livre de texto postado por Gian Pietro “Jumpi” miscione em <<http://www.lundici.it/2014/09/il-prof-innamorato/>>, acesso em 29 de julho de 2015.

de professores. A abordagem do aprendizado ativo pode nos ajudar a estimular o desenvolvimento de atenção e foco nos nossos estudantes. Pode, talvez, auxiliar nessa missão de despertar a paixão por aprender.

Essa ideia de que nossa missão é a de despertar a paixão por aprender aproxima-se do que Rubem Alves diz a respeito do que faz um educador. Rubem Alves aponta que professores não são educadores. Em suas palavras, “de educadores para professores realizamos o salto de pessoa para funções” (ALVES, 1995, p. 17). Educadores seriam velhas árvores, como jequitibás, e professores seriam apenas eucaliptos. Alves continua, afirmando que

educadores são como velhas árvores. Possuem uma face, um nome, uma “estória” a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma “entidade” sui generis, portador de um nome, também de uma “estória”, sofrendo tristezas e alimentando esperanças. E a educação é algo pra acontecer neste espaço invisível e denso que se estabelece a dois. Espaço artesanal (ALVES, 1995, p. 16-17).

Nossa visão é de que professores conscientes podem, sim, ser educadores e criar uma relação de aprendizado com seus alunos. As experiências relatadas aqui representam tentativas de professores com objetivos educacionais, pessoas que estão preocupadas com a qualidade do ensino e com o aprendizado em Relações Internacionais. Precisamos, então, acordar o educador que está em nós. Porém, como acordar o educador? Rubem Alves não tem uma resposta, apenas, diz que para acordar o educador uma experiência de amor é necessária, mas, para isso, não há receita pré-estabelecida.

Nós também não temos a pretensão de apresentar receitas. Sugerimos, apenas, abrir mais um espaço de reflexão, pois o aprendizado ativo vai além das “técnicas” aqui descritas e das experiências discutidas neste livro. É, sobretudo, uma atitude, uma forma de relação entre professores e estudantes. Esperamos ter contribuído aqui para ampliar o debate e que este seja apenas o começo...

Referências Bibliográficas

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 2^a edição, São Paulo: Ars Poetica, 1995.

KILLE, Kent J.; KRAIN, Matthew; LANTIS, Jeffrey S. Active Learning Across Borders: Lessons From An Interactive Workshop in Brazil. **International Studies Perspectives**, v.9, n.4, p. 411-429, 2008.

LANTIS, Jeffrey S., KUZMA, Lynn; BOEHRER, John. **The New International Studies Classroom: Active Teaching, Active Learning**. Boulder, CO: Lynne Rienner, 2000.

MIYAMOTO, Shiguenoli. O Ensino das Relações Internacionais no Brasil. Problemas e Perspectivas. **Revista de Sociologia e Política**, v.20, p. 103-114, jun. 2003.

SANTOS, Norma Breda; FONSECA, Fúlvio Eduardo. A pós-graduação em relações internacionais no Brasil. **Contexto Internacional**; Rio de Janeiro: vol.31, n^o2, mai/ago 2009.

TICKNER, Arlene B. Latin America. Still policy dependent after. In: TICKNER, Arlene B.; WAEVER, Ole (Orgs.). **International Relations Scholarship Around the World**, London and New York: Routledge, 2009.

_____; WAEVER, Ole. Introduction: geocultural epistemologies. In: _____. (Orgs.). **International Relations Scholarship Around the World**. London and New York: Routledge, 2009.

Sobre os Autores

CAROLYN M. SHAW é professora e chefe do Departamento de Ciência Política da Wichita State University. Ela foi presidente da *Active Learning in International Affairs Section* (ALIAS) da *International Studies Association* (ISA) e desenvolve estudos sobre pedagogia de ensino e pesquisa. Ela publicou artigos em revistas como o *Journal of Political Science Education* (JPSE), *International Studies Perspectives* (ISP), *Latin American Politics and Society*, *Review of International Studies*, *Journal of Human Rights*, *Orbis* e *International Journal of World Peace*.

CRISTINA YUMIE AOKI INOUE é Professora do Instituto de Relações Internacionais da Universidade de Brasília, onde foi Coordenadora de Graduação entre 2005-2008 e 2010-2016. Organizou a primeira Oficina de Aprendizado Ativo em Relações Internacionais no Brasil em 2006. É membro da *Active Learning in International Affairs Section* (ALIAS) da *International Studies Association* (ISA). Além do interesse em temas de ensino e aprendizado em Relações Internacionais, realiza pesquisas em política ambiental global, redes transnacionais e cooperação internacional para o desenvolvimento.

EIITI SATO é professor de Relações Internacionais da Universidade de Brasília onde exerceu o cargo de Diretor do Instituto de Relações Internacionais de 2006 a 2014. Foi o primeiro Presidente da Associação Brasileira de Relações Internacionais (ABRI, 2005-2007). As áreas de interesse acadêmico são: relações internacionais (história e teoria),

economia política internacional, política externa brasileira e cooperação internacional.

GUSTAVO CARVALHO é doutor pelo Departamento de Ciência Política da Universidade de Toronto, no Canadá. Suas áreas de especialização são relações internacionais e economia política internacional, e seus interesses de pesquisa se concentram na área de finanças, dívida externa e relações monetárias internacionais. No ensino, Gustavo tem um interesse especial no desenvolvimento e uso de técnicas de ensino ativo, e por anos tem desenvolvido jogos e simulações para uso em seus tutoriais e classes. Gustavo é formado em Direito pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e trabalhou como advogado no mercado financeiro por vários anos. Antes de começar seu doutorado, Gustavo completou seu mestrado em relações internacionais pelo Instituto de Relações Internacionais da PUC-Rio.

JEFFREY S. LANTIS é professor de Ciência Política no College of Wooster. Ele tem uma lista extensa de publicações nas áreas de segurança internacional, não proliferação nuclear e análise de política externa, bem como na área de ensino e aprendizado ativo em Relações Internacionais. Foi presidente da *Active Learning in International Affairs Section* (ALIAS) da *International Studies Association* (ISA) e bolsista do programa Fulbright Senior Scholar na Austrália. Foi premiado junto com Matthew Krain e Kent Kille com o prêmio *Deborah Gerner Innovative Teaching Award* em 2010, pela ISA.

KENT J. KILLE é professor de Ciência Política no College of Wooster. Publicou artigos sobre o papel das lideranças em organizações internacionais e em ensino ativo em Relações Internacionais. Foi vice-presidente, coordenador de programa e presidente da *Active Learning in International Affairs Section* (ALIAS) da *International Studies Association* (ISA). Junto com seus colegas Jeffrey Lantis e Matthew Krain, do College of Wooster, recebeu o prêmio *Deborah Gerner Innovative Teaching Award* em 2010, pela ISA.

LETICIA PINHEIRO é Professora Adjunta e Pesquisadora do Instituto de Estudos Sociais e Políticos da UERJ (IESP/ UERJ), coordenadora do Núcleo de Estudos Agendas e Atores de Política Externa (<http://neaape.com.br/>), Pesquisadora 1-D do Cnpq e Cientista do Nosso Estado da FAPERJ. É doutora em Relações Internacionais pela *London School of Economics and Political Science* (1995). Editou o periódico *Brazilian Political Science Review* da Associação Brasileira de Ciência Política. É especialista em Política Externa Brasileira, trabalhando principalmente nos seguintes temas: processo decisório, cooperação sul-sul, democracia e política externa, análise de política externa. Possui diversos artigos publicados em revistas nacionais e internacionais sobre a política externa brasileira contemporânea. Leticia Pinheiro foi Secretária Executiva da Associação Brasileira de Ciência Política (2006/2008).

MANOELA ASSAYAG é doutora em Relações Internacionais e Ciência Política pelo *Institut de Hautes Études Internationales et du Développement* (IHEID), em Genebra, Suíça. É professora da pós-graduação em Relações Internacionais da Faculdade Damásio e do curso preparatório Clio Internacional/Damásio. É consultora de Meio

Ambiente e Responsabilidade Social em projetos do Fundo para a Convergência Estrutural do Mercosul (FOCEM) e da Agência Brasileira de Desenvolvimento Industrial (ABDI). Foi professora do Centro de Relações Internacionais/FGVRio e pesquisadora doutoranda (*Giorgio Ruffolo Doctoral Research Fellow*) no *Sustainability Science Program*, Harvard Kennedy School (2014-2015), e no *Center of International Environmental Studies*, IHEID (2011-2014). Suas principais áreas de atuação são economia política internacional e governança global, com foco, entre outros, em desenvolvimento sustentável, saúde pública e regimes de propriedade intelectual. Seus outros interesses incluem políticas públicas e o ensino de projeto e metodologia de pesquisa. Manoela possui mestrado em Estudos Internacionais e Ciência Política pelo *Institut de Hautes Études Internationales et du Développement* (2011) e graduação em Relações Internacionais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2008).

MARCELO CAPUCCI é Mestre em Relações Internacionais pelo Instituto de Relações Internacionais da PUC-Rio, onde atualmente integra o Quadro Complementar de Professores. Especialista em Mercados Futuros pela BBF (1996), Bacharel em Direito pela Universidade Federal Fluminense (1993) e Bacharel em Economia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1992), integra também o quadro docente da Universidade Estácio de Sá e do Programa de Intercâmbio da Universidade do Kansas. Atualmente está desenvolvendo pesquisa livre sobre o uso de prédios públicos como expressão de poder do Estado, no Rio de Janeiro e em Buenos Aires.

MARCELO M. VALENÇA é professor adjunto do Programa de Pós-Graduação em Estudos Marítimos e da Escola de Guerra Naval. Suas áreas de pesquisa e publicações se concentram nas áreas de Estudos Críticos de Segurança, Humanitarismo e Direito Internacional, além de questões pedagógicas nas Relações Internacionais e na Ciência Política. Publicou artigos em revistas como *Contexto Internacional*, *International Studies Review* e *Brazilian Political Science Review*. Ele foi *section program chair* e presidente da *Active Learning in International Affairs* (ALIAS) da *International Studies Association* (ISA). Coordena a Área Temática de Ensino e Pesquisa da Associação Brasileira de Ciência Política (ABCP) desde 2012.

MATTHEW KRAIN é professor de Ciência Política no College of Wooster. Publicou artigos nas áreas de direitos humanos e violência política, assim como em aprendizado ativo em Ciência Política e Relações Internacionais. Foi presidente, coordenador de programa e presidente da *Active Learning in International Affairs* (ALIAS) da *International Studies Association* (ISA). Recebeu em 2010, junto com seus colegas do College of Wooster, Kent Kille e Jeffrey Lantis, a premiação *Deborah Gerner Innovative Teaching Award*, da ISA.

Sobre o livro

Foto da capa Pixabay.com

Design da Capa Erick Ferreira Cabral

Projeto Gráfico e Editoração Jefferson Ricardo Lima Araujo