



JOURNAL OF  
GLOBAL STUDIES

ISSN 1518-1219

<http://www.meridiano47.info>

### Cristina Yumie Aoki Inoue

Universidade de Brasília, Instituto de  
Relações Internacionais, Brasília – DF,  
Brazil (cris1999@gmail.com).

 ORCID ID:  
[orcid.org/0000-0003-3696-252X](https://orcid.org/0000-0003-3696-252X)

### Marcelo M. Valença

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Departamento de Relações  
Internacionais, Rio de Janeiro – RJ, Brazil  
(marcelo.valenca@gmail.com).

 ORCID ID:  
[orcid.org/0000-0002-4930-9805](https://orcid.org/0000-0002-4930-9805)

#### Copyright:

- This is an open-access article distributed under the terms of a Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided that the original author and source are credited.
- Este é um artigo publicado em acesso aberto e distribuído sob os termos da Licença de Atribuição Creative Commons, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que o autor e a fonte originais sejam creditados.



## Contribuições do Aprendizado Ativo ao Estudo das Relações Internacionais nas universidades brasileiras

### Contributions to the Active Learning of International Relations' studies in Brazilian Universities

DOI: <http://dx.doi.org/10.20889/M47e18008>

Meridiano 47, 18: e18008, 2017

#### Resumo

O artigo tem dois objetivos centrais. O primeiro é apresentar o conceito do aprendizado ativo – *active learning* – aplicado às Relações Internacionais como ferramenta para potencializar o estudo e aprendizado em cursos de graduação. O segundo é propor que, apesar de representar uma quebra com modelos tradicionais, o aprendizado ativo oferece condições ideais para utilização no ensino superior brasileiro, pois ajudaria a superar limitações comumente encontradas em nossas universidades.

#### Abstract

The article has two main goals. The first is to introduce the active learning conceptual framework tools and apply it to International Relations scholarship as a tool to enhance learning in undergraduate courses. The second is to propose that, despite representing a break with traditional pedagogical models, active learning offers ideal conditions for use in Brazilian higher education, as it would help to overcome limitations commonly found in our universities.

**Palavras Chaves:** Ensino; Aprendizado Ativo; Relações Internacionais.

**Keywords:** Teaching; Active Learning; International Relations.

Recebido em 30 de Março de 2017

Aprovado em 02 de Maio de 2017

**E**nsinar e aprender são partes importantes do nosso cotidiano como professores e acadêmicos. Porém, essas ações são naturalizadas a tal ponto que a reflexão sobre boas práticas são marginalizadas, levando nós docentes a agir em piloto automático. Ensinar tornou-se segunda natureza do professor, que opera sem refletir sobre os impactos acerca da constituição de um

ambiente de aprendizado adequado não apenas aos nossos objetivos pedagógicos, como também das expectativas e retenção do conhecimento por parte dos alunos.

A partir desse cenário, e levando em considerações os propósitos desse dossiê especial, este artigo tem objetivo duplo. O primeiro é apresentar o aprendizado ativo – *active learning* – nas Relações Internacionais (RI) como potencial ferramenta para aprimorar o processo de aprendizado na área. O segundo é sugerir que, apesar de representar uma quebra com modelos tradicionais e consolidados de ensino, o aprendizado ativo oferece condições ideais para utilização no ensino superior brasileiro.

Nosso argumento se estrutura em três seções, além desta introdução. A primeira apresenta uma breve revisão da literatura sobre a inserção do aprendizado ativo nos debates sobre modelos de ensino e cognição. A ideia é situar o aprendizado ativo como uma ruptura ao modelo dominante de ensino e trazer evidências de como isso altera o próprio pressuposto de como o conhecimento é produzido.

A segunda seção explora a como a perspectiva do aprendizado ativo foi incorporada ao campo das RI. O contato entre ambos é estreito, com uma literatura rica descrevendo e analisando a utilização dessa ferramenta em salas de aulas. Exemplos recorrentes são o recurso a simulações, jogos e textos alternativos como forma de facilitar o acesso ao conteúdo e criar conexões significativas entre o aluno e o conteúdo. E isso pode ser feito de maneira mais simples e inovadora a partir das ferramentas e estratégias oferecidas por esse modelo de aprendizado.

Concluimos o artigo propondo que o uso de ferramentas de aprendizado ativo oferece condições ideais para o ensino de RI a partir do contexto brasileiro. Tanto pela flexibilidade de seu emprego quanto pelas possibilidades de integração entre diferentes conteúdos, o aprendizado ativo oferece grande capacidade de adaptação para seu emprego. Dois pontos de referência distintos, porém, integrados, são chaves nesse processo. O primeiro consistiria no processo de escolha do curso por parte dos estudantes, que ocorre antes mesmo de um maior envolvimento com a área e se baseia, grosso modo, em impressões. O uso de ferramentas de aprendizado ativo em sala de aula permitiria um diálogo maior e mais significativo com conteúdos supostamente marginais à formação básica do estudante. Isso permitiria não apenas atribuir maior importância a eles, mas, também, perceber um diálogo com outras áreas e carreiras. O segundo decorre da própria limitação de recursos financeiros e logísticos na estrutura de ensino superior brasileira. Ainda que haja notáveis exceções, a escassez de recursos para investimento em tecnologia e estrutura nas universidades brasileiras é uma realidade da qual não temos como escapar. O instrumental de aprendizado ativo ajuda a superar essas condições estruturais, oferecendo ferramentas plenamente ajustáveis aos recursos disponíveis e tornando a dinâmica de aula mais intensa e satisfatória para alunos e professores.

## Do Ensino ao Aprendizado

Em meio ao debate sobre o papel e o futuro das universidades nos EUA durante a década de 1990, Robert Barr e John Tagg (1995) apontaram haver um processo em andamento que questionava como o conhecimento é (re)produzido. As mudanças empreendidas à época acabavam por replicar

e perpetuar um modelo que não era capaz de atender aos anseios da sociedade. Para Barr e Tagg, contudo, o papel da universidade é o de ensinar a aprender, não prover instrução. Com isso, a forma como ensinamos deveria ser revista para se adequar a novos desafios.

Tag e Barr se juntavam a um grupo de acadêmicos e psicólogos, que defendiam a mudança do então modelo dominante, o Paradigma do Ensino, para o Paradigma do Aprendizado. Este se mostraria mais adequado às demandas – estruturais, logísticas, financeiras e educacionais – percebidas pela academia norte-americana à época.

Em poucas palavras, o Paradigma do Ensino pressupõe uma autoridade detentora do conhecimento, normalmente um professor ou outra figura de autoridade. O conhecimento é, então, transferido unilateralmente, do seu detentor ao aluno, seja por meio de aulas expositivas ou de leituras. O aprendizado se daria a partir da internalização e repetição daquela informação pelo estudante, sem a necessidade de verificar sua aceitação ou questionamentos.

O Paradigma do Ensino é compatível com o crescimento do número de indivíduos buscando o ensino superior e poderia ser implementado conforme a necessidade e interesse das universidades. O formato de aulas e reprodução do conhecimento do paradigma do Ensino permite o acesso à informação a múltiplos alunos simultaneamente e, quando se torna necessário aumentar o público atendido, bastaria aumentar o número de professores ou de aulas, sem romper com as estruturas existentes.

Já o Paradigma do Aprendizado opera de forma distinta. Nele, o conhecimento é construído a partir da colaboração entre professor e aluno. Não se fala aqui apenas na reprodução do que é ensinado, mas na busca por um ambiente de aprendizado onde o aluno não apenas tenha contato com a informação, mas que perceba e desenvolva conexões significativas com o que lhe é ensinado (Kember et al, 2008, p. 249-252; Kille et al, 2008, p. 415; Powner e Allendoerfer, 2008). A mera posição de receptor passivo da informação impede ao aluno criar as conexões e significados necessários para compreender o que lhe é ensinado, o que impediria a compreensão e retenção significativas e duradouras do conteúdo.

Apesar das vozes em defesa do modelo expositivo (Burgan, 2006; Young et al, 2009), base do Paradigma do Ensino, estudos indicam que somos capazes de reter apenas 10% do que lemos, 20% do que ouvimos e 30% do que vemos (Stice, 1987, p. 296). Infere-se que, apesar do Paradigma do Ensino ser de fácil aplicação e tradicionalmente mais utilizado, ele oferece resultados questionáveis, se não insatisfatórios ao processo de aprendizado. Fala-se da importância de pensar criticamente, mas o paradigma dominante do Ensino apenas oferece a reprodução do conteúdo ensinado. Segundo Richard Paul, o modo tradicional de ensinar criticamente não promove o tempo ou os recursos para refletir sobre o material estudado, dado o excesso de aulas e reprodução de modelos antiquados (Barr e Tagg, 1995).

A crítica apresentada pelo Paradigma do Aprendizado aos modelos dominantes sugere que aulas e leituras em excesso são ferramentas de ensino ineficazes. A quebra da centralidade do professor e de sua posição privilegiada de transmissor do conteúdo seria importante para que o próprio ambiente pedagógico se tornasse mais inclusivo e eficiente.

Destarte, a mudança para o Paradigma do Aprendizado destaca duas questões importantes. A primeira, decorrente dos debates sobre cognição e aprendizado, indica que há diferentes formas de aprender. A resposta a estímulos externos depende da concentração, envolvimento e importância do conteúdo para o estudante (Kember et al, 2008; Powner e Allendoerfer, 2008; Dale e Pymm, 2009; Gibson e Shaw, 2010). A segunda, decorrente da anterior, diz respeito às necessidades dos alunos e dos professores em relação ao conteúdo estudado (Holsti, 2000; Goldfinch e Hughes, 2007; Cherney, 2008; Inoue e Krain, 2014). Justamente pela colaboração entre ambos no processo pedagógico, torna-se necessário dar significado ao que se estuda. Com isso, estudantes e professor se veem envolvidos na tarefa de tornar o objeto relevante e, a partir daí, as estratégias para sua compreensão e utilização são desenvolvidas.

Mas qual a conexão entre o aprendizado ativo, objetivo deste artigo, e o Paradigma do Aprendizado? No aprendizado ativo busca-se envolver os estudantes no processo de construção do conhecimento por meio da interação com o conteúdo lecionado e produzindo impactos em como as aulas são organizadas e conduzidas. Como mencionado, é preciso dar significado ao conteúdo estudado, estabelecendo conexões que engajem o estudante no processo pedagógico. Não existe aprendizado sem interação (Smith, 1991, p. 295), logo a interação em sala deve ser baseada em estímulos e respostas, faladas ou escritas. É uma forma de estimular a participação do aluno e tirá-lo da passividade criticada pelo Paradigma do Aprendizado.

Aprendizado ativo, grosso modo, pode ser descrito como “o processo no qual estudantes se engajam em atividades, como leitura, redação, discussões ou resolução de problemas que promovam a análise, síntese e avaliação do conteúdo estudado” (CRLT, s.d.). Não importa a técnica ou exercício utilizados, o estudante deve ser parte atuante no processo de construção do conhecimento (Powner e Allendoerfer, 2008, p. 76). A conexão entre o aprendizado ativo e o Paradigma do Aprendizado se dá, portanto, a partir do pressuposto de que aprender não é apenas reproduzir o que é trazido, mas criticamente olhar para o conteúdo, interagir e dar sentido a ele. Podemos, portanto, apontar que os ideais norteadores do aprendizado ativo são compatíveis com o Paradigma do Aprendizado, inserindo-se sob o seu guarda-chuva.

O uso de estratégias de aprendizado ativo para promover a reflexão crítica não é recente, apesar de sua conexão ao debate sobre mudanças no paradigma da educação. Suas bases filosóficas remetem a Aristóteles e seu impacto pode ser percebido em iniciativas institucionalmente bem sucedidas e largamente reproduzidas, como o modelo de estudos de caso de Harvard (Lantis et al, 2010). Não obstante o foco deste artigo ser no seu uso nas RI – e na Ciência Política -, seu uso extrapola as fronteiras das Ciências Sociais e Humanas, sendo amplamente adotadas em áreas como Medicina, Engenharia, Administração e Psicologia.

A revisão da literatura aplicada ao campo das RI aponta três contribuições principais ao uso do aprendizado ativo em sala de aula (Lantis et al, 2010). A primeira diz respeito à resposta cognitiva a estímulos durante o aprendizado. Estudos mostram que o maior envolvimento dos alunos aumenta significativamente sua capacidade de compreensão do conteúdo ensinado (Fox e Ronkowski, 1997; Kuzma e Haney, 2001; Jensen, 1998).

O segundo impacto se dá por meio da correlação entre o conhecimento abstrato e sua aplicação no mundo real. A partir de um ambiente pedagógico propício à exploração intelectual torna-se mais fácil ao aluno desafiar ideias pré-estabelecidas. Essa questão é especialmente importante no tocante a temas controversos (Lamy, 2000), que ganham maior autoridade – logo maior dificuldade de ser criticada – a partir de valores pré-concebidos pelo material de leitura ou das práticas sociais. Além disso, pela própria dinâmica do ensino ativo, a dinâmica de interação entre teoria e prática permite explorar novas questões, envolver alunos em sala e estimular soluções inovadoras (Newmann e Twigg, 2000; Lantis et al, 2010).

Finalmente, a terceira vantagem opera a partir da retenção do conhecimento. Participar ativamente da construção do conhecimento leva ao aumento da memória de longo prazo relativa àquelas atividades (Schachter, 1996), pois a forma como o cérebro processa a informação tende a ser mais dinâmica. Combinar diferentes estratégias de ensino ajuda também a aumentar a capacidade de retenção (Stice, 1986, p. 296), reforçando os números apontados anteriormente. Isso, inclusive, leva à questão posta por Eric Jensen (1998) de que a sala de aula deve ser estruturada para auxiliar o cérebro a processar o que é discutido.

No mesmo sentido, cabe ao professor estabelecer as bases para criar um senso de propósito no processo pedagógico, construindo uma linha lógica para que tais conexões aconteçam. Faz parte da lógica colaborativa para alcançar os objetivos educacionais estabelecidos (Lantis et al, 2010), o que ocasionaria, também uma maior autonomia dos estudantes no que diz respeito à formação do seu conhecimento.

As estratégias adotadas para criação dessas conexões significativas são pensadas a partir do ideário proposto pelo Paradigma do Aprendizado. A literatura mapeia uma diversidade de atividades, mas quatro delas ganham maior destaque, como apresentaremos na próxima seção. São elas (i) os estudos de caso, (ii) uso de textos alternativos, (iii) simulações e jogos, (iv) uso de tecnologia.<sup>1</sup>

Independente do instrumental utilizado, as atividades são desenvolvidas a partir da definição clara das motivações, objetivos pedagógicos e expectativas quanto aos resultados. Em termos de etapas, a literatura lista quatro elementos importantes: (i) a definição dos objetivos educacionais gerais e de cada atividade; (ii) o planejamento e execução da(s) atividade(s); (iii) o *debriefing* específico de cada atividade, i.e., a discussão sobre os resultados e reflexão sobre as questões que emergiram da atividade, que é quando se toma consciência e se consolida o aprendizado. Por último, (iv) a avaliação final (*assessment*), momento quando o professor e estudantes têm a oportunidade de discutir e avaliar o curso, possibilitando rever estratégias de ensino-aprendizado e adequá-las à novas perspectivas.

Nesse sentido, o que norteia a utilização do aprendizado ativo é a definição dos objetivos educacionais que se deseja alcançar. Esses objetivos devem ficar claros para alunos e professores, de forma a conscientizá-los do que se deve buscar, além de guiar suas ações. Afinal, a construção do conhecimento não opera no vácuo, devendo ser estruturada a partir de elementos que permitam apontar sua relevância e propósito.

---

1 Lantis et al (2010) também mencionam o *service-learning* como estratégia de aprendizado ativo. Ele consiste no aprendizado a partir da ação junto à comunidade buscando aprender responsabilidade cívica e fortalecer os elos sociais.

## Aprendizado Ativo em Relações Internacionais

A adoção do instrumental de aprendizado ativo não é recente na academia, mas ganha força nas RI nas duas últimas décadas. Elas são visíveis principalmente nas grandes conferências das áreas, como nos encontros da *International Studies Association* (ISA) e da *American Political Science Association* (APSA). Essas conferências representam um esforço de popularização e divulgação de noções de aprendizado ativo, especialmente por meio de painéis e conferências especiais, que acabam por atrair e influenciar acadêmicos e alunos.

A literatura especializada acompanha esse movimento, fortalecendo esforços, no Brasil e no exterior, para o desenvolvimento dessa cultura de aprendizado. Além de periódicos reconhecidos por oferecer espaço voltados para o tema, como o *International Studies Perspectives* e o *International Journal for the Scholarship of Teaching & Learning*, o primeiro livro sobre o tema foi *The New International Studies Classroom: Active Teaching, Active Learning*, editado por Jeffrey Lantis, Lynn Kuzma e John Boehrer em 2000. Os editores escrevem o capítulo inicial sobre as origens do aprendizado ativo nas aulas de relações internacionais nos EUA e as principais motivações para a mudança do paradigma de ensino centrado unicamente no professor. Os outros capítulos introduzem abordagens, hoje amplamente difundidas, como o método de ensino a partir de estudos de casos, o uso de simulações e jogos e a tecnologia na sala de aula.

O esforço e a colaboração entre acadêmicos interessados no campo, juntamente com os incentivos institucionais e a possibilidade de publicação, levou à criação da *Active Learning in International Affairs Section* (ALIAS) em 2002, como uma seção independente da ISA. Sua formação é marco importante para o aprendizado ativo em RI, pois sinaliza a existência de uma comunidade de acadêmicos interessados na temática e que desenvolve, em paralelo à suas linhas de pesquisa, esforços consistentes para criar conhecimento na área de aprendizado. Complementarmente, tanto a APSA quanto a ISA desenvolveram suas próprias conferências voltadas ao ensino e à pesquisa. A *Teaching and Learning Conference* da APSA acontece anualmente desde 2004, enquanto a da ISA terá sua primeira edição em novembro de 2017.

Essas iniciativas permitiram a expansão do pensar em aprendizado ativo no campo das RI e da CP, principalmente, mas não exclusivamente, nos EUA. Como consequência, é possível perceber a consolidação de um corpo de literatura sobre o tema que explora não apenas as formas de empregar as atividades em sala, mas a própria contribuição desses exercícios como estratégias de aprendizado. No primeiro caso, discute-se a partir das experiências vivenciadas formas de aprimorar ou desenvolver as atividades de ensino em turmas de diferentes disciplinas. Na segunda, tenta-se mensurar os impactos dessas atividades, seja na capacidade de retenção do conhecimento, seja na oferta de formas alternativas de abordar questões complexas ou de distante conexão com os alunos.

No tocante às atividades em sala, a literatura descreve e analisa uma gama vasta de exercícios e estratégias utilizadas por professores em diferentes níveis e complexidades de cursos. Algumas atividades, contudo, são mais frequentes que outras. Nesse grupo, encontram-se as simulações, os jogos e *role-playing*, os estudos de caso e o uso de textos alternativos, como mídias visuais – filmes e

documentários – ou literatura não-acadêmica. Muitas vezes a utilização desses recursos visa aproximar o estudante do conteúdo a ser aprendido, logo as escolhas se baseiam tanto nos objetivos pedagógicos dos professores como na capacidade de criar conexões significativas entre os alunos e o conteúdo a ser estudado.

O uso de simulações, por exemplo, tem encontrado amplo apoio na literatura, além de serem bastante familiares tanto com alunos quanto com professores. Ela aponta sua utilização em temas como organizações internacionais, negociações, jogos de dois níveis, tribunais internacionais, conflitos multi-étnicos e até no ensino de teorias de RI e de economia política internacional (Ambrosio, 2004 e 2006; Beriker e Druckman, 1996; Boyer, 2000; Boyer et al, 2006; Butler, 1996; Chapin, 1998; Chasek, 2005; Dunn, 2002; Hobbs e Moreno, 2004; Jefferson, 1999; Kaufmann, 1998; Kille, 2002; McIntosh, 2001; Newmann e Twigg, 2000; Shaw, 2006; Shellman e Kursad, 2003; Smith and Boyer, 1996; Switky, 2004). Essa literatura sugere que o uso de simulações em sala de aula, mesmo com algumas limitações, permite reproduzir a experiência daquele evento em outros contextos. A contribuição está no fato de que simulações são formas de aprendizado vivencial. Nelas, além das capacidades cognitivas de ler, analisar e discutir leituras, os estudantes são levados a sentir e se envolver nessas questões com suas emoções e sentidos, colocando-se na pele daqueles atores que interpretam.

Os jogos e “role-playing” também são descritos como formas de aprendizado vivencial (Asal, 2005; Chasek, 2005; Crookall, 1995; Ender, 2004; Shaw, 2004; Wheeler, 2006), mas mais simples e que demandam menos recursos que as simulações. Victor Asal (2005), por exemplo, descreve como é possível fazer um jogo de introdução ao Realismo com apenas cartas de baralho e dados em um intervalo de dez minutos. Asal mostra que mesmo exercícios simples conduzem à uma discussão profícua sendo, pois, de fácil engajamento e com excelente relação custo-benefício.

Essas estratégias e atividades – simulações, jogos e *role-playing* – consistem em um aprendizado que leva os estudantes a saírem de suas zonas de conforto. Ao representarem indivíduos, ou construírem cenários onde decisões e modelos são constituídos, eles proporcionam certo grau de autonomia aos estudantes para decidirem como agir, construindo, assim, seu ambiente de aprendizado. Não há, contudo, a exclusão de leituras, análises e discussão de textos. Apesar desta caracterização mais lúdica, o material de apoio tradicional se torna importante na medida em que fundamenta, justifica e delimita os padrões de atuação e de resposta.

Os estudos de caso são outra forma amplamente utilizada de aprendizado ativo, ainda que seu uso não seja diretamente correlacionado ao Paradigma do Aprendizado. O estudo de caso consiste no estudo de uma situação, real ou não, que permite relacionar conceitos abstratos e acontecimentos, teoria e prática e também desenvolver pensamento crítico e habilidades de solucionar problemas (Angelo e Bohrer, 2002, Krain, 2010; Lamy, 2007; Prince, 2004).

O caso em questão pode ser apresentado em vários formatos e mídias aos estudantes, como jornais, revistas, filmes e documentários. Apesar dessa variedade, casos no formato de texto ainda são a forma mais simples para utilização em sala de aula. Cabe apontar, por exemplo, o material desenvolvido pela Universidade de Harvard, especialmente na área do direito, que tornou-se modelo reproduzido em todo o mundo (Lantis et al, 2010). A partir deles os estudantes e professor desenvolvem

a aplicação dos conceitos e ideias explorados, tentando criar conexões entre a abstração teórica e a prática política. Sem abandonar o uso do material de sala, os casos complementam textos e manuais, tornando suas ideias mais atraentes e dando a elas novo sentido na consolidação do ambiente de ensino.

Finalmente, outra estratégia bastante discutida na literatura é o uso de filmes e documentários como forma de colaborar com o processo pedagógico. Apesar de exigir preparação prévia e de recursos tecnológicos para sua utilização, ela se torna bastante atraente na medida em que aproxima os estudantes de realidades distantes no tempo e no espaço, de forma multi-sensorial e emocional (Inoue e Krain, 2014). Destarte, podem ser, em certa medida, uma forma vivencial de aprendizado pela possibilidade de criar “momentos memoráveis”, dando vida a conceitos teóricos por meio de representações áudio-visuais (Kuzma e Haney, 2001; Lantis, 2012; Swimelar, 2013).

Ademais, filmes podem ser úteis mesmo em contextos culturais e institucionais diversos (Inoue e Krain, 2014), refletindo realidades que podem ser distantes daquelas encontradas pelos estudantes. É preciso estar atento a estereótipos, exageros e lembrar que qualquer filme, mesmo se baseado em fatos reais, possui aspectos ficcionais. São construções a partir da ótica dos seus criadores e por isso refletem uma visão de mundo (Shapiro, 2009). Não obstante, são instrumentos poderosos de aprendizado, donde reside a importância de sua discussão e reflexão (Inoue e Krain, 2014).

No Brasil, entretanto, apesar de ser possível apontar marcos que remontem uma reflexão sobre aprendizado ativo nas RI, esse debate é recente e carece de maior sustentação. Ainda assim, existem algumas iniciativas desenvolvidas ao longo das últimas duas décadas que podem ser tomadas como marcos, tanto no desenvolvimento de atividades de capacitação e de ensino, quanto na reflexão intelectual. Elas mostram como o debate e a aplicação do aprendizado ativo ganharam corpo e aceitação na academia de RI brasileira.

Pode-se identificar, por exemplo, a participação de grupos de estudantes e professores da Universidade de Brasília (UnB) em modelos de simulações das Nações Unidas em 1996, na 42ª edição do *Harvard National Model United Nations* (HNMUN), com a subsequente criação do primeiro modelo de simulação das Nações Unidas brasileiro, o AMUN – *Americas Model United Nations*, em 1998 (Inoue e Valença, 2017) como precursora desse tipo de exercício pelos cursos de RI do país. Desde então, os modelos ganharam vida própria e se espalharam pelo país, em diferentes formatos, tamanhos e complexidade. Contudo, e por terem surgido diretamente do interesse dos alunos em representar situações políticas, a análise da contribuição dessas atividades para o aprendizado ainda é limitada. Apesar da presença e da orientação de professores na organização de parte desses eventos, falta a conexão mais sistemática dessas experiências com o que o cotidiano das salas de aula de RI por meio da reflexão sobre a importância pedagógica desses modelos no Brasil (Assayag e Valença, 2017). Isso se reflete, também, na pouca literatura nacional sobre o tema.

Entre os professores, a preocupação com o ensino e a consciência sobre a necessidade de refletir e de buscar formas de inovar e transformar as práticas em sala de aula mostram-se crescentes. Um exemplo recorrente é a realização em 2006 do *Active Teaching and Learning Workshop*, na UnB. Com uma audiência formada por docentes e pós-graduandos de diversos programas de RI do Brasil e facilitado por professores norte-americanos com reconhecido destaque na temática, o workshop

contribuiu para a conscientização sobre novas formas de aprendizado e também para que se iniciasse uma reflexão mais sistemática sobre a questão no âmbito da comunidade de RI no Brasil. A criação de áreas temáticas voltadas para o ensino e a pesquisa em em torno da Associação Brasileira de Ciência Política (ABCP) e da Associação Brasileira de Relações Internacionais (ABRI), respectivamente em 2010 e 2015, impulsionou o debate de iniciativas individuais no campo, ampliando e conectando professores e acadêmicos de diferentes estados e instituições.

Os trabalhos apresentados nesses eventos e as publicações mais recentes apontam a predileção pelo uso de filmes para refletir sobre conceitos, teorias e questões de política mundial (Inoue e Krain, 2014; Zanella e Neves Junior, 2015 e 2016). A utilização de simulações e jogos também tem seu espaço, mas ainda representa uma parcela menor dos trabalhos. Conversas informais e questionários enviados a professores de diferentes instituições e estados apontam a utilização de outras ferramentas de aprendizado ativo. Testes relâmpagos (Valença, 2012) e o uso de videogames e estudos de casos (Carvalho, 2013) foram os exemplos mais citados, mesmo sem a necessária reflexão e apuração dos resultados conforme as boas práticas do Paradigma (Gibson e Shaw, 2010).

Isso sugere que há espaço para pensar sobre aprendizado em paralelo às pesquisas “substantivas” dos acadêmicos e professores. Na seção seguinte mostramos potenciais benefícios da utilização do aprendizado ativo em sala de aula e sua adequação às condições do ensino superior brasileiro.

## Contribuições do aprendizado ativo para o ensino superior brasileiro

Esta seção, que funciona como conclusão do artigo, defende que o aprendizado ativo é compatível com as condições presentes no ensino superior brasileiro, tanto em termos de entrada e escolha de cursos, quanto na própria estrutura logística. A discussão e indicações aqui propostas demandam uma curva de aprendizado sutil, mas necessária, para que resultados sejam mais satisfatórios. Contudo, as expectativas de médio e longo prazo sugerem que os resultados são adequados.

A primeira contribuição que pode ser percebida a partir da adoção de estratégias de aprendizado ativo se refere à forma de entrada no ensino superior. Diferentemente de outros países, onde os estudantes passam por um ciclo básico envolvendo disciplinas de diferentes áreas antes de definir seu curso, no Brasil essa escolha se dá no momento do vestibular. Com isso, o candidato acaba por definir seu futuro a partir de percepções e ideias do que estudará, afastando outros conhecimentos que não têm contato direto com sua área de atuação. Ao invés de pensar em acumular conhecimentos, há a ideia de oposição, grosso modo refletida no tripé Humanas-Exatas-Biomédicas. A relação com matérias não correlatas poderia ser facilitada com o emprego de estratégias de aprendizado ativo. Isso, para um curso multidisciplinar como RI, significaria facilitar o aprendizado.

Enxergamos nessa estrutura a compartimentalização do conhecimento a partir da aproximação e rejeição de certos conhecimentos ou ideias que “não fariam parte daquela carreira”. Quantos de nós já ouvimos de alunos de RI que eles seriam péssimos em disciplinas de estatística porque são de Humanas? Essa rejeição *a priori* do que pertence ou não a certo ramo do conhecimento já impede a formação de uma relação mais significativa com o que se está a estudar.

Como apontamos, a capacidade de reter conhecimento é potencializada a partir da constituição de conexões significativas entre o estudante e o conteúdo. Ao estudar o conteúdo de um curso que é oferecido sem se conectar à imagem de relevância construída pelo estudante, o aprendizado pode ser prejudicado por uma eventual limitação na atenção cognitiva dedicada a ele. Porém, se esse material for contextualizado e aplicado a partir de relações significativas e que façam sentido ao estudante, o ambiente pedagógico torna-se mais receptivo, proporcionando resultados mais satisfatórios. Como os estudos apontados demonstram, a participação ativa no processo de aprendizado contribuiria também para maior capacidade de retenção do conteúdo. Assim, infere-se que, ao criar um ambiente pedagógico, que situe o conhecimento a partir de uma lógica, que motive e envolva o estudante, as chances dele se interessar e reter o conteúdo aumentariam significativamente. E, com isso, o maniqueísmo de rejeitar ou aceitar certas matérias e conteúdos seria substituído por uma escala de relevância. A multidisciplinaridade do estudo das RI poderia, assim, ser constituída a partir da integração construtiva e relevante de diferentes conteúdos e áreas do conhecimento.

A segunda contribuição que sugerimos nesse artigo é de que o uso das estratégias de aprendizado ativo é uma ferramenta para superar as dificuldades estruturais do ensino superior brasileiro. A questão das dificuldades estruturais pode ser abordada de diferentes formas, mas focaremos apenas em duas neste artigo. Mencionamos que as condições gerais de financiamento, especialmente de instituições públicas, estão aquém das desejadas. Mesmo em instituições particulares, há limitações orçamentárias, que constroem e limitam o processo pedagógico. Mas há também a questão do espaço onde o aprendizado acontece, que é padronizado para que as atividades e aulas gerem o menor distúrbio possível. Nossa experiência indica que as estratégias de aprendizado ativo podem ajudar a superar tais limitações e constrangimentos, permitindo aos docentes e estudantes adequarem os recursos que dispõem aos objetivos pedagógicos buscados. E é justamente na criação desse espaço de aprendizado que o diferencial se dá.

Em relação ao espaço físico de aprendizagem, temos que a organização física das salas de aula privilegia, via de regra, a figura do professor como autoridade e (re)produtor do conhecimento. Independentemente dos recursos agregados a esse modelo – tecnológicos ou expositivos – ou do tamanho das turmas, esse tipo de espaço apresenta custos baixos de implementação e não causa estranhamento ou desconforto em alunos e professores, diminuindo também os custos de interação. O professor à frente dos alunos e como fonte de emissão do conteúdo, coloca os estudantes em posição passiva de receptores da informação. É a materialização do Paradigma do Ensino por meio da dinâmica expositiva, onde o docente expõe o conteúdo e os estudantes o recebe, acriticamente.

Dentro da lógica do Paradigma do Aprendizado e dos pressupostos do aprendizado ativo, não há um modelo correto de como a sala deve ser organizada. Conforme apontamos anteriormente, as atividades e exercícios escolhidos devem ser adequados aos objetivos e intenções do professor em relação ao curso e aos objetivos pedagógicos desejados. Isso significa que o espaço onde o aprendizado acontece deve seguir lógica semelhante.

A partir de algumas das atividades que mencionamos na primeira seção, pode-se pensar em como estruturar a sala de aula. Saindo da imagem tradicional de uma sala de aula, com mesas e

cadeiras para os alunos se sentarem, essas podem ser distribuídas de acordo com a atividade proposta. Simulações demandam que os alunos enxerguem uns aos outros, podendo ser colocados organizados em uma roda ou em torno de um espaço central onde as discussões e procedimentos acontecem, como um simulacro de mesa de negociações. Jogos, por outro lado, requerem uma distribuição específica conforme as regras encampadas. Estudos de casos podem sugerir o fracionamento dos alunos em grupos menores, o que é particularmente adequado a classes com grande número de estudantes. Ou seja, não há um modelo pré-arranjado, mas a dinâmica aconteceria conforme as necessidades e a sala se adequaria a essa demanda, inclusive permitindo aulas expositivas tradicionais. Isso pode ser relacionado diretamente às questões orçamentárias e de financiamento, quando as estratégias de aprendizado ativo podem contribuir para superar condições limitadoras das atividades em sala.

Não é incomum alunos e professores questionarem que a falta de recursos impede a condução satisfatória de aulas. Salas cheias, com recursos audiovisuais escassos e horários extensos, que tornam o aprendizado cansativo são alguns das reclamações mais recorrentes. Além disso, os incentivos institucionais ainda são escassos para que se devotem tempo e energia para refletir e mudar nossas práticas de ensino-aprendizado.

Reconhecemos que existem essas dificuldades estruturais e institucionais. Entretanto, entendemos que é possível superá-las, primeiramente, pela conscientização e mudança de atitude em relação a sala de aulas. Lembramos que o impacto que exercemos nessas é tão significativo quanto àquele exercido por meio dos nossos artigos e livros publicados. Segundo, há uma gama de exemplos de aprendizado ativo, que não demanda recursos materiais significativos. Matérias de jornais, ou revistas para estudos de caso; baralhos e dados para jogos; mudar a posição das cadeiras e mesas para simulações, negociações e debates são soluções simples, que podem quebrar a monotonia do cotidiano e dar vida ao ambiente de aprendizado. Terceiro, nossa ideia é que haja uma combinação entre os paradigmas de ensino e de aprendizado, que são complementares. Aulas expositivas servem para expor e explicar conceitos abstratos e relacioná-los ao mundo real, mas por si mesmas sofrem dos limites apontados, que o aprendizado contribui para superar, aumentando a compreensão, retenção e ajudando a dar sentido ao conhecimento. Por último, mais do que um conjunto de ferramentas, o aprendizado ativo é uma atitude pedagógica, que reconhece que cada um é sujeito do próprio aprendizado e a sala de aula um espaço privilegiado de diálogo.

Há certamente uma curva de aprendizado que deve ser seguida. Pode ser difícil romper com o que já se sabe ou fazer diferente à média. Mas a literatura de aprendizado ativo mostra que não há tanto custo e demanda de tempo para fazê-lo. E, assim como a aula expositiva, a prática leva a atalhos, que serão aproveitados tanto em sala quanto na preparação das aulas.

Implementar o aprendizado ativo é benéfico ao docente e ao estudante, além da própria instituição. Alunos que aprendem melhor, rendem melhor. Professores que inovam se mostram mais entusiasmados e envolvem seus estudantes com esse ânimo. Ao fim e ao cabo, isso reflete em melhores do curso, dos egressos e da própria instituição.

## Referências Bibliográficas

- AMBROSIO, Thomas. “Bringing Ethnic Conflict into the Classroom: A Student-Centered Simulation of Multiethnic Politics”. *PS: Political Science & Politics*, v. 37, 2004, p. 285-289.
- AMBROSIO, Thomas. “Trying Saddam Hussein: Teaching International Law Through an Undergraduate Mock Trial”. *International Studies Perspectives*, v. 7, 2006, p. 159-171.
- ANGELO, Thomas; BOEHRER, John. “Case Learning: How Does It Work? Why Is It Effective?”. In: BONOMA, Thomas V. (ed). *Questions and Answers About Case Learning*, 1990. Disponível em: <<http://www.soc.ucsb.edu/projects/casemethod/teaching.html>>. Acesso em 22 de Março de 2010.
- ASAL, Victor. “Playing Games with International Relations”. *International Studies Perspectives*, v. 6, 2005, p. 359-373.
- ASSAYAG, Manoela; VALENÇA, Marcelo M. (2017). “A Contribuição de Simulações e Modelos para a formação de um pensamento crítico em Relações Internacionais”. In: INOUE, Cristina Y.A.; VALENÇA, Marcelo M. *Relações Internacionais na sala de aula: ensino e aprendizado ativo e outras histórias*. EDUEPB. 200 p.
- BARR, Robert B; TAGG, John. “From Teaching to Learning: a New Paradigm for Undergraduate Education”. *Change*, 1995, p. 13-25. Disponível em <<http://critical.tamucc.edu/~blalock/readings/tch2learn.htm>>. Acesso em 01 de Dezembro de 2016.
- BERIKER, Nimet; DRUCKMAN, Daniel. “Simulating the Lausanne Peace Negotiations”, 1922-1923: Power Asymmetries in Bargaining. *Simulation & Gaming*, v. 27, n. 2, 1996, p. 162-183.
- BOYER, Mark A. “Coalitions, Motives, and Payoffs: A Simulation of Mixed-Motive Negotiations.” In: LANTIS, Jeffrey S; KUZMA, Lynn; BOEHRER, John (ed). *The New International Studies Classroom: Active Teaching, Active Learning*. Boulder, CO: Lynne Rienner, 2000, p. 95-110.
- BOYER, Mark A; TRUMBORE, Peter; FRICKE, David O. “Teaching Theories of International Political Economy from the Pit: A Simple In-Class Simulation.” *International Studies Perspectives*, v. 7, Fevereiro 2006, p. 67-76.
- BURGAN, Mary. “In Defense of Lecturing”. *Change*, Novembro/Dezembro 2006.
- BUTLER, John K., Jr. “After NAFTA: A Cross-Cultural Negotiation Exercise.” *Simulation & Gaming*, v. 27, n 4, 1996, p. 507-516.
- CENTER FOR RESEARCH ON LEARNING AND TEACHING (CRLT). Active Learning. Disponível em <<http://www.crlt.umich.edu/tstrategies/tsal>>. Acesso em 10 de Novembro de 2016. Sem Data.
- CHAPIN, Wesley D. “The Balance of Power Game.” *Simulation & Gaming*, v. 29 n. 1, 1998, p. 105-112.
- CHASEK, Pamela S. “Power Politics, Diplomacy and Role Playing: Simulating the UN Security Council’s Response to Terrorism.” *International Studies Perspectives*, v. 6, Fevereiro 2005, p. 1-19.
- CHERNEY, Isabelle D. “The Effects of Active Learning on Students’ Memories for Course Content.” *Active Learning in Higher Education*, v. 9, n. 2, 2008, 152-71.
- CROOKALL, David. “A Guide to the Literature of Simulation/Gaming.” In: CROOKALL, David; ARAI, Karen (ed). *Simulation and Gaming across Disciplines and Cultures: ISAGA at a Watershed*. Thousand Oaks: Sage, 1995, p. 151-177.

- DALE, Crispin; PYMM, John M. "Podagogy: the iPod as a Learning Technology." *Active Learning in Higher Education*, v. 10, 2009, n. 1, p. 84-96.
- DUNN, Joe P. "Teaching Islamic and Middle East Politics: The Model Arab League as a Learning Venue." *The Journal of Political Science*, v. 30, 2002, p. 121-129.
- ENDER, Morten G. "Modified Monopoly: A Simulation Game for Experiencing Social Class Inequality." *Academic Exchange Quarterly*, v. 8, 2004, p. 249-254.
- FOX, Richard; RONKOWSKI, Shirley. Learning Styles of Political Science Students. *PS: Political Science and Politics*, v. 30 n. 4, 1997, p. 732-737.
- GIBSON, Kay; SHAW, Carolyn M. "Assessment of Active Learning." *The International Studies Encyclopedia*. DENEMARK, Robert A. Blackwell Publishing: 2010. Blackwell Reference Online. Disponível em: <[http://www.isacompendium.com/subscriber/tocnode.html?id=g9781444336597\\_yr2013\\_chunk\\_g97814443365973\\_ssl-8](http://www.isacompendium.com/subscriber/tocnode.html?id=g9781444336597_yr2013_chunk_g97814443365973_ssl-8)>. Acesso em 22 de Janeiro de 2015.
- GOLDFINCH, Judy; HUGHES; Moira. "Skills, Learning Styles and Success of First-Year Undergraduates." *Active Learning in Higher Education*, v. 8, n. 3, 2007, p. 259-73.
- GUSKIN, Alan E., "Reducing Student Costs & Enhancing Student Learning, Part II: Restructuring the Role of Faculty," *Change*, Setembro/Outubro 1994, p. 16-25.
- HANEY, Patrick. "Learning About Foreign Policy at the Movies." LANTIS, Jeffrey S.; KUZMA, Lynn; BOEHRER, John (ed). *The New International Studies Classroom: Active Teaching, Active Learning*. Boulder: Lynne Rienner, 2000, p. 239-253.
- HOBBS, Heidi H.; MORENO, Dario V. "Simulating Globalization: Oil in Chad." *International Studies Perspectives*, v. 5, Agosto 2004, p. 231-239.
- HOLSTI, Ole R. "Reflections on Teaching and Active Learning". In: LANTIS, Jeffrey S.; KUZMA, Lynn; BOEHRER, John (ed). *The New International Studies Classroom: Active Teaching, Active Learning*. Boulder: Lynne Reinner, 2000, p. 257-269.
- INOUE, Cristina Y.A.; VALENÇA, Marcelo M. "Paradoxo da abundância e a pobreza da atenção: desafios nas salas de aula e o aprendizado ativo em Relações Internacionais". In: INOUE, Cristina Y.A.; VALENÇA, Marcelo M. *Relações Internacionais na sala de aula: ensino e aprendizado ativo e outras histórias*. João Pessoa: EDUEPB, 2017, 200 p.
- 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*, v. 10, n 4, 2014, p. 424-442.
- JEFFERSON, Kurt W. "The Bosnian War Crimes Trial Simulation: Teaching Students about the Fuzziness of World Politics and International Law." *PS: Political Science and Politics*, v. 32, Setembro 1999, p. 588-592.
- JENSEN, Eric. *Teaching with the Brain in Mind*. Alexandria: Association for Supervision and Curricular Development, 1998.
- KAUFMAN, Joyce P. "Using Simulation as a Tool to Teach About International Negotiation." *International Negotiation: A Journal of Theory and Practice*, v. 3, n. 1, 1998, p. 59-75.

- KEMBER, David; HO, Amber; HONG, Celina. "The Importance of Establishing Relevance in Motivating Student Learning." *Active Learning in Higher Education*, v. 9, n. 3, 2008, p. 249-63.
- KILLE, Kent J. "Simulating the Creation of a New International Human Rights Treaty." *International Studies Perspectives*, v. 3, Agosto 2002, p. 271-290.
- \_\_\_\_\_; KRAIN, Matthew; LANTIS, Jeffrey S. "Active Learning Across Borders: Lessons From An Interactive Workshop in Brazil". *International Studies Perspectives*, v. 9, n. 4, 2008, p. 411-429.
- KRAIN, Matthew. "The Effects of Different Types of Case Learning on Student Engagement." *International Studies Perspectives*, v. 11, n. 3, 2010, p. 291-308.
- KUZMA, Lynn M; HANEY, Patrick J. "And... Action! Using Film to Learn About Foreign Policy." *International Studies Perspectives*, v. 2 n. 1, 2001, p. 33-50.
- \_\_\_\_\_. "Comments by Kuzma and Haney: Using Film in the Classroom." *International Studies Perspectives*, v. 3, p. 1, 2002, p. 92-94.
- LAMY, Steven L. "Challenging Hegemonic Paradigms and Practices: Critical Thinking and Active Learning Strategies for International Relations". *PS: Political Science and Politics*, v. 40, 2007, p. 112-116.
- \_\_\_\_\_. "Teaching Introductory International Relations with Cases and Analytical Exercises." In: LANTIS, Jeffrey S.; KUZMA; Lynn; BOEHRER, John (ed). *The New International Studies Classroom: Active Teaching, Active Learning*. Boulder: Lynne Reinner, 2010, p. 21-35.
- LANTIS, Jeffrey S. "War and Peace on Film." In: Glover, Robert W.; Tagliarina, Daniel. *Teaching Politics Beyond the Book: Film, Texts and New Media in the Classroom*. New York: Bloomsbury, 2012, p. 233-250.
- \_\_\_\_\_; KILLE, Kent J.; KRAIN, Matthew. "The State of the Active Teaching and Learning Literature." In: DENEMARK, Robert A. (ed). *The International Studies Encyclopedia*, Volume X. Malden: Wiley-Blackwell, 2010, p. 6574-6592.
- MCINTOSH, Daniel. "The Uses and Limits of the Model United Nations in an International Relations Classroom." *International Studies Perspectives*, v. 2, Agosto 2001, p. 269-280.
- NEWMANN, William W.; TWIGG, Judyth L. "Active Engagement of the Intro IR Student: A Simulation Approach." *PS: Political Science and Politics*, v. 33, Dezembro, 2000, p. 835-42.
- POWNER, Leanne C.; ALLENDOERFER, Michelle G. "Evaluating Hypotheses About Active Learning." *International Studies Perspectives*, v. 9, n. 1, 2008, p. 75-89.
- PRINCE, Michael. "Does Active Learning Work?: A Review of the Research." *Journal of Engineering Education*, v. 93, n. 3, 2004, p. 223-231.
- SCHACHTER, Daniel L. *Searching for Memory: The Brain, the Mind, and the Past*. New York: Basic Books, 1996.
- SHAPIRO, Michael. *Cinematic Geopolitics*. Routledge: New York, 2009.
- SHAW, Carolyn M. "Using Role-Play Scenarios in the IR Classroom: An Examination of Exercises on Peacekeeping Operations and Foreign Policy Decision Making." *International Studies Perspectives*, v. 5, February 2004, p. 1-22.

- SHAW, Carolyn M. "Simulating Negotiations in a Three-Way Civil War." *Journal of Political Science Education*, v. 2 n. 1, 2006, p. 51-71.
- SHELLMAN, Stephen M.; KURSAD, Turan. "The Cyprus Crisis: A Multilateral Bargaining Simulation." *Simulation & Gaming*, v. 34, Junho 2003, p. 281-291.
- SMITH, Elizabeth T.; BOYER, Mark A. "Designing In-Class Simulations." *PS: Political Science & Politics*, v. 29, December 1996, p. 690-694.
- SMITH, P. *Killing the Spirit: Higher Education in America*. New York: Penguin, 1991.
- STICE, James E. Using Kolb's Learning Cycle to Improve Student Learning. *Engineering Education*, v. 77, n. 5, 1987, p. 291-6.
- SWIMELAR, Safia. "Visualizing International Relations: Assessing Student Learning Through Film." *International Studies Perspectives*, v. 14, n. 1, 2013, p. 14-38.
- SWITKY, Bob. "The Importance of Voting in International Organizations: Simulating the Case of the European Union." *International Studies Perspectives*, v. 5, Fevereiro 2004, p. 40-49.
- VALENÇA, Marcelo M. "Combinando Teoria e Prática na Criação de um Programa: experiências em um curso de Guerra e Paz." *Política Hoje*, v. 20, n. 1, 2012, p. 253-79.
- WHEELER, Sarah M. "Role-Playing Games and Simulations for International Issues Courses." *Journal of Political Science Education*, v. 2, n. 3, 2006, p. 331-347.
- YOUNG, Mark S; ROBINSON, Stephanie; ALBERTS, Phil. "Students Pay Attention!: Combating the Vigilance Decrement to Improve Learning During Lectures." *Active Learning in Higher Education*, v. 10, n. 1, 2009, p. 41-55.
- ZANELLA, Cristine K.; NEVES Jr., Edison J. (org). *As Relações Internacionais e o Cinema: Espaço e Atores Transnacionais*. Vol. 01. Belo Horizonte: Editora Fino Traço, 2015, 320 p.
- ZANELLA, Cristine K.; NEVES Jr., Edison J. (org). *As Relações Internacionais e o Cinema: Estado e Conflitos Internacionais*. Vol. 02. Belo Horizonte: Editora Fino Traço, 2016, 328 p.