

O uso de simulações e cultura popular para o ensino de Relações Internacionais



Simulations and Pop Culture as tools to teach International Relations

El uso de las simulaciones y de la cultura popular en la educación de las Relaciones Internacionales

Marcelo M. Valença¹

DOI: 10.5752/P.2317-773X.2020v8.n1.p27

Recebido em: 15 de março de 2019

Aceito em: 17 de junho de 2019

1. Doutor em Relações Internacionais (PUC-Rio). Professor Adjunto da Escola de Guerra Naval e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Marítimos (PPGEM), Rio de Janeiro, Brasil. Coordenador do Laboratório de Métodos de Ensino Inovadores (LabMEI/EGN) e do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Relações Internacionais (LabRI/UERJ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4930-9805>

RESUMO

Este artigo apresenta e discute as possibilidades advindas da utilização do instrumental do aprendizado ativo em cursos de Relações Internacionais (RI) no Brasil. Mais especificamente, trata do uso de duas estratégias que enriqueceriam o processo de aprendizado. Estas são a combinação do recurso a material de leitura não tradicional, com ênfase em elementos de cultura popular, e o desenvolvimento de simulações e jogos em sala de aula. Esses elementos complementaríamos o ensino tradicional em ao menos três aspectos. Primeiro, ao apresentar situações familiares aos estudantes. Segundo, a partir do estímulo do desenvolvimento da habilidade de resolução de problemas baseado no conhecimento constituído. Finalmente, ao construir conexões significativas entre o que se estuda e a realidade que os cerca. Deste modo, proponho que tais recursos possibilitam e facilitam a constituição de um ambiente pedagógico com resultados mais duradouros e, conseqüentemente, a oferta de ferramentas mais eficientes para o aprendizado do aluno.

Palavras-chaves: Simulações. Cultura Popular. Aprendizado Ativo. Ensino. Relações Internacionais.

ABSTRACT

This article aims to introduce and discuss the possibilities arising from the use of the active learning strategies in International Relations courses in Brazil. It addresses the use of two strategies that would enrich the learning process of students. These are (i) the combination of nontraditional reading material, with emphasis on elements of pop culture, and (ii) the use of simulations and games in classroom. These elements would complement traditional teaching methods in at least three aspects. First, it leads students to situations they are familiar with. Second, it promotes the development of problem-solving ability based on the information and knowledge constituted in class. Finally, it builds meaningful connections between what is being studied and the reality that surrounds stu-

dents. In that fashion, I suggest that such resources facilitate the development of a pedagogical environment with lasting results and, consequently, the emphasis on more by efficient learning tools.

Keywords: Simulations and Models. Pop Culture. Active Learning. Teaching. International Relations.

RESUMEN

El presente artículo presenta y discute las posibilidades derivadas de la utilización del instrumental de aprendizaje activo en los cursos de Relaciones Internacionales en Brasil. Mas específicamente, aborda el uso de las dos estrategias que enriquecerían el proceso de aprendizaje. Estas son el resultado de la combinación del recurso a materiales de lectura non tradicionales, con énfasis en elementos de la cultura popular, y el desenvolvimiento de simulaciones y juegos en salón de clase. Estos elementos complementarían la enseñanza tradicional al menos en dos puntos: En primer lugar, por presentar situaciones familiares a los estudiantes y, en segundo, por iniciarse a partir del estímulo al desenvolvimiento de la habilidad de solución de problemas basado en un conocimiento constituido. Finalmente, por construir conexiones significativas entre lo que es estudiado y la realidad que rodea a los estudiantes. De este modo, sugerimos que estos recursos posibilitan y facilitan la constitución de un ambiente pedagógico con resultados duraderos y, por consecuencia, la oferta de herramientas más eficientes para el aprendizaje del alumno.

Palabras clave: Simulaciones. Cultura popular. Aprendizaje. Activo. Enseñanza. Relaciones Internacionales.

Introdução

O ensino de Relações Internacionais (RI) no Brasil foi marcado na última década pela preocupação crescente com a prática docente. Institucionalmente, as duas maiores associações da área – a Associação Brasileira de Ciência Política (ABCP) e a Associação Brasileira de Relações Internacionais (ABRI) – criaram áreas temáticas para estimular a reflexão crítica sobre o tema e o compartilhamento de experiências (RAMANZINI JÚNIOR; LIMA, 2017). Nas conferências dessas associações pôde-se perceber uma quantidade significativa de trabalhos acusando um maior uso de ferramentas como estudos de caso, jogos e recursos tecnológicos para tornar as aulas mais dinâmicas. Tornou-se recorrente, também, a referência à cultura popular como forma de ilustrar e aproximar eventos complexos às teorias de RI e a outras áreas de nosso campo (INOUE; KRAIN, 2014). Como consequência, percebemos que elementos de aprendizado ativo são gradualmente incorporados nos cursos de RI, ainda que inconscientemente ou sem uma sistematização precisa.

Este artigo se insere nesse contexto para apresentar e discutir as possibilidades advindas da utilização do instrumental do aprendizado ativo em cursos de RI no Brasil. Meu foco é apontar que o uso de textos alternativos – especialmente os que trazem elementos de cultura popular – e de simulações em sala de aula tem potencial significativo para contribuir para um aprendizado mais sólido e duradouro. Defendo que esses elementos complementam o ensino tradicional, tanto em nível de graduação, quanto em pós-graduação, em ao menos três aspectos. Primeiro,

ao apresentar situações familiares aos estudantes. Segundo, a partir do estímulo a resolver problemas a partir do conhecimento produzido. Finalmente, ao construir conexões significativas entre o que se estuda e a realidade que os cerca.

Aprendizado ativo pode ser definido, preliminarmente, como um processo no qual os estudantes se engajam em atividades que promovam a análise, síntese e avaliação do conteúdo estudado (VALENÇA; INOUE, 2017). Ele se coloca como uma alternativa aos meios tradicionais de ensino por colocar os estudantes no papel de produtores do conhecimento, engajando diretamente na constituição do ambiente pedagógico em sala de aula. Com isso, suas experiências se tornam parte central à compreensão do conteúdo explorado. Na medida em que o conteúdo é analisado criticamente, cria-se laços significativos entre o estudante e seu objeto de estudo, contextualizando e dando sentido ao aprendizado. Entre seus benefícios estão proporcionar maior compreensão dos conceitos estudados, a constituição de um ambiente de aprendizado mais sólido na medida em que os estudantes se envolvem a partir de seus locais de fala em relação a temas complexos, bem como proporcionar maior retenção do conhecimento (KILLE *et al.*, 2008).

Finalmente, por cultura popular, me alinho à literatura que normalmente a considera como a cultura de massa, a cultura de um povo ou o conhecimento comum (WANG, 2013). Nesse sentido, elementos como música, filmes, novelas e romances podem ser incluídos como parte desse repertório. Não obstante, até mesmo práticas culturais, que conectem e identifiquem uma comunidade, podem também entrar em tal definição. Por conta disso, a cultura popular não é reconhecida como cultura dominante ou oficial, mas oferece contribuições significativas para a formação de comportamentos e valores sociais (DELANEY, 2007; GRAYSON; DAVIES; PHILPOTT, 2009; WANG, 2013).

Ainda que seja considerada mero entretenimento, a cultura popular tem sido cada vez mais citada e trabalhada como elemento de análise das RI, abrindo espaço para trabalhos com base empírica e analítica mais consistentes (REEVES, 2004). Assim, nesse artigo, cultura popular é trabalhada em seu sentido amplo, envolvendo tanto obras resultantes de produção intelectual – mas não acadêmicas – quanto práticas culturais. Ela se apresenta, pois, como o conjunto de elementos, conhecimentos e valores que norteiam a interação de indivíduos, seja na sociedade ou em grupos sociais específicos, moldando seus rituais, linguagem, práticas e outras formas de comportamentos distintivos em dado momento histórico.

Desenvolvo meu argumento em quatro partes, além desta introdução e da conclusão. Na primeira, introduzo o conceito e os ideais subjacentes ao aprendizado ativo a partir da tensão entre o Paradigma do Ensino e o Paradigma do Aprendizado. Aqui não apenas conceituo o que é o aprendizado ativo como também exploro questões como sua contribuição para a retenção de conteúdo e a importância da criação de laços significativos entre o objeto estudado e os estudantes para a aprendizagem.

Na segunda seção parto da literatura de aprendizado ativo que trata de simulações para evidenciar sua contribuição para o processo pedagógico. Definir com precisão o conceito de “simulações” é tarefa complexa,

2. Jogos consistem em atividades estruturadas a partir de sistemas pré-moldados, com natureza competitiva. Neles há limites estruturais claros e as soluções para vencer o jogo conduziriam ao ensino do conteúdo pretendido. Por *role-play* entende-se a representação de papéis com base em interesses ou objetivos pré-definidos, de forma mais flexível que simulações, dado que os participantes não se prendem aos fatos tal como na vida real (ASAL, 2005; CARVALHO, 2013).

dado que não há consenso na literatura ou na prática quanto ao termo para definir tal ferramenta. O uso da expressão “simulação” representa um guarda-chuva terminológico que engloba diferentes atividades e significados (LEAN *et al.*, 2006), inclusive “jogos” e “*role-play*”.² Desse modo, trato simulações como um exercício que proporciona aos seus participantes a possibilidade de interagir política e socialmente a partir de um cenário real, reproduzindo os processos tais como no mundo “real” (KRAIN; SHADLE, 2006; SHAW; GIBSON, 2010). Mostro suas contribuições e possibilidades de uso em sala, sugerindo que sua utilização não implica grandes recursos temporais e materiais, mas demanda planejamento e adequação aos objetivos buscados.

A terceira seção traz o diálogo dos elementos de cultura popular com o debate sobre simulações. A ideia é mostrar caminhos e possibilidades de sua combinação para usar em sala de aula. Na quarta seção apresento, em linhas gerais, um exemplo de simulação baseado em textos alternativos de cultura popular. A simulação foi desenvolvida para ser adaptável a diferentes audiências, tendo sido jogada não apenas em cursos de graduação no Brasil e nos EUA, mas também em uma conferência internacional, com participantes de diferentes idades e em momentos distintos de suas carreiras. Finalmente, na conclusão, ofereço breves reflexões sobre o tema e reforço a premissa de que o aprendizado ativo e o ensino tradicional não são práticas excludentes, mas devem ser considerados a partir dos objetivos buscados pelo professor em seus cursos.

Aprendizado Ativo

A premissa que permeia o conceito de aprendizado ativo não é recente. Ela remete à lógica aristotélica de que a busca pelo conhecimento deve (i) fazer sentido ao aluno e (ii) que este é parte integrante e essencial no processo de construção do conhecimento (KILLE *et al.*, 2010). Contudo, o uso sistemático do aprendizado ativo tanto no debate acadêmico quanto no ambiente universitário se dá principalmente a partir da tensão entre os Paradigmas do Ensino e do Aprendizado, que marcou o ambiente universitário nos EUA durante a década de 1990 (BARR; TAGG, 1995).

Barr e Tagg (1995) discorrem extensivamente sobre a tensão entre os dois Paradigmas em seu artigo que se tornou referência no campo. Em poucas palavras, essa tensão representava o choque entre duas formas de enxergar não apenas o papel e o futuro das universidades, mas também o questionamento sobre quem (ou aonde) repousaria a autoridade para (re)produzir conhecimento. Com o aumento na demanda por vagas no ensino superior – fato não exclusivo apenas nos EUA, mas, em certa medida, que também ocorreu em outros países, inclusive o Brasil durante as décadas de 1990 e 2000 –, questionava-se o papel das universidades quanto à adequação às exigências do mercado e da sociedade (BARR; TAGG, 1995).

Para atender à essa demanda, as turmas se tornavam mais cheias e o professor, responsável por um número cada vez maior de disciplinas e alunos. Especialistas apontavam, contudo, que não havia indicações sobre como essa ampliação de turmas e responsabilidades permitiam a

constituição de um ambiente pedagógico propício ao aprendizado. Eles sugeriam que turmas mais cheias diminuíam a capacidade de alunos e professores de dialogar, ocasionando resultados que impactavam negativamente o aprendizado duradouro.

Contrários a esse cenário, Barr e Tagg (1995) defendiam que o modelo dominante, idealizado a partir do Paradigma do Ensino e estruturado a partir de aulas expositivas e leituras dirigidas, não era capaz de responder satisfatoriamente a tais mudanças. Mesmo em condições consideradas ideais, o Paradigma do Ensino se mostrava incapaz de fazer os alunos aprenderem. Para os autores, esse modelo não atendia aos objetivos da universidade, que era o de produzir conhecimento, não apenas de reproduzi-lo (BARR; TAGG, 1995).

A crítica se dirigia ao núcleo duro do Paradigma do Ensino. Este Paradigma focava apenas em prover instrução, unilateralmente, a partir de uma autoridade que supostamente deteria o conhecimento a um corpo de estudantes que estaria localizado em nível inferior em uma escala de saber. A imagem tradicional é a do professor, que, por meio de aulas expositivas e indicações de material de leitura instrui o aluno. A instrução se daria a partir da internalização e repetição daquela informação pelo estudante, sem a necessidade de verificar sua aceitação ou promover questionamentos.

Os defensores deste Paradigma apontam que ele representava a resposta mais adequada diante do crescimento do número de indivíduos buscando o ensino superior. Alegam que este modelo poderia ser implementado conforme a necessidade e interesse das universidades, adaptando-se conforme a demanda e satisfazendo tanto o corpo discente quanto a estrutura das instituições superiores. Para eles, o Paradigma do Ensino seria a forma mais adequada à expansão do ensino superior, pois o formato de aulas e transmissão do conhecimento permite atender a múltiplos alunos simultaneamente, inclusive à distância (BURGAN, 2006). Ademais, e sem romper com estruturas existentes, seria possível adequar o crescimento do número de estudantes com o aumento do número de professores ou de aulas.

Barr e Tagg (1995) insistiam que pensar a educação a partir do Paradigma do Aprendizado estaria mais adequado ao próprio papel esperado por parte da universidade. Contudo, a mudança de paradigmas implicaria, acima de tudo, rever a maneira como o conhecimento era (re)produzido (BARR; TAGG, 1995).

Nesse sentido, o Paradigma do Aprendizado parte da colaboração entre professor e estudante para a construção de um ambiente de aprendizado capaz de estimular a produção de conhecimento. Não se fala aqui apenas na reprodução do que é ensinado, mas em um espaço onde o estudante não apenas tenha acesso à informação, mas também perceba e desenvolva conexões significativas entre o que lhe é ensinado e o mundo prático (KEMBER *et al.*, 2008; KILLE *et al.*, 2008; POWNER; ALLENDOERFER, 2008). A passividade do estudante, condição derivada a partir da estrutura do Paradigma do Ensino, impediria que tais conexões fossem formadas, prejudicando a compreensão e retenção a longo termo do conteúdo.

3. Victor Asal (2005, p. 359), vai além e aponta estudos que indicam que “[...] students retain 10% of what they read, 20% of what they hear, 30% of what they see, 50% of what they see and hear, 70% of what they say, and 90% of what they do and say together”. Ele ressalta, contudo, que há época ainda faltavam estudos mais profundos que corroborassem tal argumento.

Defensores do Paradigma do Aprendizado apontam estudos que comprovam que a capacidade de retenção de informação de um indivíduo aumenta conforme sua exposição a maneiras diferentes ao conteúdo estudado. Nesse sentido, Stice (1987, p. 296) indica que conseguimos reter apenas 10% do que lemos, 20% do que ouvimos e 30% do que vemos³. Estes números sofrem variação conforme o grau de interesse com o tema, aumentando consideravelmente quando o indivíduo percebe sentido ou se importa com o que é ensinado. Esses números ilustram a insuficiência do Paradigma do Ensino como modelo de transmissão de conhecimento, tanto no quesito retenção de informações quanto de desenvolvimento do pensamento crítico (BARR; TAGG, 1995). Quanto mais nos interagimos com o objeto de estudo, maior é o potencial de criarmos conexões de significância com o tema e, conseqüentemente, há o aumento na nossa capacidade de aprender e reter por mais tempo o que aprendemos.

O Paradigma do Aprendizado, no qual o aprendizado ativo se insere, traz críticas ao Paradigma do Ensino ao promover a quebra da centralidade do professor e de sua posição privilegiada de transmissor do conteúdo. Aulas e leituras em excesso seriam ferramentas de ensino pouco eficazes, ainda que passíveis de massificação e adequação a uma demanda maior pelo ensino superior. O foco do Paradigma do Aprendizado é, pois, tornar o ambiente pedagógico mais inclusivo e participativo, de forma que todos os envolvidos possam colaborar para a construção do conhecimento. Não há a preocupação em reproduzir o que é ensinado, mas promover o intercâmbio crítico de ideias e experiências, sem hierarquizar papéis pré-estabelecidos. O estudante deve compreender e perceber sentido e relevância naquilo que lhe é apresentado, enquanto o professor opera duplamente, como facilitador para este processo e como sujeito que também aprende com o estudante (BARR; TAGG, 1995).

O aprendizado ativo é uma das formas por meio da qual o Paradigma do Aprendizado toma corpo. Ele consiste no uso de técnicas estruturadas para promover o engajamento significativo dos alunos na construção do conhecimento (KILLE *et al.*, 2010). A partir dele, busca-se a promoção do engajamento dos estudantes por meio da sua interação com o conteúdo lecionado (SMITH, 1991). Esta interação estaria baseada em estímulos, questionamentos e respostas, sejam eles falados ou escritos. O objetivo é produzir impactos em como as aulas são organizadas e conduzidas, de forma a evidenciar significado e relevância ao conteúdo estudado.

Na incorporação de métodos de aprendizado ativo busca-se, de forma consciente, a escolha de objetivos pedagógicos a serem alcançados. As estratégias utilizadas consistiriam em mecanismos de colaboração entre alunos e professores para alcançá-los. Essa metodologia de ensino prevê que os recursos em sala devem ser utilizados se e somente se promoverem impactos no aprendizado. O excesso de estímulos é tão prejudicial quanto a passividade, logo saber escolher o que utilizar e como utilizar é parte igualmente essencial quanto ao conteúdo que se é lecionado. Logo, a pergunta que deve estar na mente dos professores ao estruturar suas aulas não é apenas quais ferramentas se pode utilizar, mas o quanto aquelas ferramentas produzem impactos mais significativos que outras para alcançar o objetivo buscado.

A literatura do campo mostra que as estratégias de aprendizado ativo operam a partir de diferentes recursos, categorizados em formas mais amplas. As mais comuns percebidas são (i) o uso de estudos de caso; (ii) de textos alternativos; (iii) simulações, jogos e *role-plays*; (iv) o uso de tecnologia em sala; e (v) o *service-learning* (CARTER, 2010; CARVALHO, 2013; DALE; PYMM, 2009; INOUE; KRAIN, 2014; KILLE, 2002; KILLE *et al.*, 2010; LAMY, 2000). Neste artigo, recorro a duas formas, o uso de textos alternativos e simulações. Para os fins que pretendo alcançar, esses dois mecanismos são particularmente úteis na promoção do engajamento e envolvimento dos alunos.

Simulações como ferramentas de ensino

Na seção anterior introduzi o debate em torno do aprendizado ativo. A presente seção se foca na utilização de simulações como forma de estimular o engajamento dos estudantes e os laços de conexões significativas no estudo das RI.

O uso de simulações é bastante associado à metodologia de ensino adotada em academias militares (ASAL, 2005). A formatação dos jogos de guerra como processo de aprendizado e preparação para o processo decisório é parte central da formação dos oficiais. Contudo, seu uso como instrumento pedagógico não é recente (SHAW; GIBSON, 2010), tanto no campo das RI, quanto em outras áreas do conhecimento. A literatura aponta que o uso de simulações como mecanismo de aprendizado ativo se desenvolve a partir da década de 1950, principalmente nos EUA (SHAW; GIBSON, 2010; STARKEY; BLAKE, 2001), com a realização de modelos e eventos que reuniam dezenas de participantes de diferentes locais do país e do mundo.⁴

Apesar da popularidade e diversidade desses modelos (ASAL, 2005), em geral com bastante aceitação por parte dos alunos, sua viabilidade como ferramenta pedagógica em sala deve ser pautada a partir de um questionamento central. Esse questionamento é o mesmo que deve ser feito ao se escolher o que usar em sala, mas que, por questões de praticidade ou de vontade, professores acabam por ignorar. Comparado a outros métodos de ensino, quais as contribuições e benefícios que o uso da simulação traz ao processo pedagógico (BLUM, 2010)?

A resposta não é tão evidente quanto se acredita ou de imediata solução. Simulações não são, necessariamente, melhores ferramentas pedagógicas que outros mecanismos de aprendizado (SHAW; GIBSON, 2010) e devem ser avaliadas a partir de um cálculo de conveniência e propósitos. É possível alcançar os objetivos pretendidos por meio de sua utilização? Como perceber, então, se a simulação é adequada para o que se pretende oferecer?

Devemos considerar duas linhas de raciocínio aqui para tentar responder a essa pergunta. A primeira se refere ao que representa a simulação para o curso ou aula em questão. A segunda, aos objetivos pedagógicos buscados pelo professor.

No que tange à primeira linha, simulações buscam conectar o conteúdo lecionado em sala com o “mundo real”. Elas aprofundam a com-

4. Um dos marcos do uso de simulações como ferramenta de aprendizado comumente citados pela literatura é a *InterNation Simulation* (ISN), idealizada por Harold Guerkow. A relevância da ISN impactou e influenciou o desenvolvimento de outras simulações de grande porte, como a *American Model United Nations International* e a *Harvard National Model United Nations* (ASAL; BLAKE, 2006; STARKEY; BLAKE, 2001). No Brasil, a título de comparação, temos simulações organizadas por universidades como o Mini-ONU, o Modelo da Organização das Nações Unidas (MONU), o Modelo Intercollegial de Relações Internacionais (MIRIN), envolvendo alunos do Ensino Médio, e Onu Jr., por exemplo (VALENÇA; INOUE, 2017).

preensão das bases conceituais de um determinado evento ou fenômeno por meio da interação entre seus participantes. O exercício de simular permite constituir um ambiente pedagógico lúdico onde os participantes experimentam os estímulos e constrangimentos relativos aos eventos simulados (KRAIN *et al.*, 2014). É possível perceber a operacionalização de conceitos abstratos a partir de sua aplicação em um determinado cenário que mimetiza a realidade (KILLE *et al.*, 2010; SHAW; GIBSON, 2010). Como resultado, tem-se um maior contato com o objeto de estudos para uma dimensão prática e de resolução de problemas.

Simulações permitem recriar, de forma dinâmica, processos políticos complexos, levando os estudantes a examinar as condições incidentes sobre e entre os atores ao longo de seu processo decisório (SMITH; BOYER, 1996). Isso se torna possível porque as simulações, como qualquer modelo de representação, ressaltam aspectos relevantes do objeto de estudo, destacando e explorando os elementos considerados de importância para a formação dos envolvidos (KEMBER *et al.*, 2008; LEAN *et al.*, 2006; STARKEY; BLAKE, 2001).

No tocante aos objetivos pedagógicos, a literatura do campo mostra que simulações são atividades amplas que atendem a diferentes objetivos educacionais. Estes vão desde o aprendizado de conteúdos específicos à capacidade de resolver problemas (SHAW; GIBSON, 2010). Cabe, pois, ao professor proceder com duas ações. A primeira é definir quais objetivos ele deseja alcançar tanto em seu curso para, então, refletir quanto nos meios que utilizará para engajar os alunos. A segunda é orientar e adequar a forma como a simulação tomará corpo e o que será demandado dos participantes, além, de suas regras, para atender àqueles propósitos (KILLE, 2002, p. 272).

Uma vez realizada essa “autorreflexão”, simulações podem, sim, constituir parte importante do processo de aprendizado e prover benefícios que outras atividades não trariam. Sua capacidade de promover a compreensão de processos complexos e com múltiplos atores e/ou temas transversais se deve à sua capacidade de se adequar a diferentes cenários e ambientes pedagógicos, além de estimular diferentes habilidades e capacidades. Benefícios adicionais, como estimular a oratória ou a capacidade de escrita, podem também ser percebidos, dada a diversidade de atividades e mecanismos que ela envolve (SHAW; GIBSON, 2010).

Isso se reflete, grosso modo, em seis contribuições ao processo de aprendizado que são potencializados pelo uso de simulações (SHAW; GIBSON, 2010; STARKEY; BLAKE, 2001). Sem entrar em maiores problematizações, a revisão da literatura aponta que simulações contribuem para (i) o aprendizado cognitivo, (ii) o aprendizado afetivo, (iii) o aumento da motivação do estudante, (iv) a retenção em longo prazo das informações e conceitos trabalhados, (v) a efetividade no processo de aprendizado e (vi) o fortalecimento das relações entre aluno e professor (BLUM, 2010). A reflexão crítica e a capacidade de resolver problemas, questões centrais para o Paradigma do Aprendizado, são potencializadas a partir da aproximação do conhecimento teórico obtido em sala com o dia-a-dia da política internacional (KILLE *et al.*, 2010), proporcionando resultados que não seriam possíveis apenas com leituras ou aulas expositivas (SHAW; GIBSON, 2010).

No tocante ao seu escopo de utilização, a literatura sobre simulações aponta que sua recorrência nas RI evidencia sua adequação para lidar com questões relativas às instituições e organizações internacionais, mesmo sem se limitar a elas. Qualquer atividade que envolva formulação de decisões ou negociações a partir da interação de múltiplos atores é passível de ser simulada, independentemente das suas dimensões ou tempo de aula.

Assim como toda ferramenta de aprendizado ativo, há um conjunto de boas práticas que norteiam a utilização das simulações em sala (KILLE, 2002; KILLE *et al.*, 2010). Sem que haja a necessidade de uma sistematização formal, as boas práticas aplicadas à simulação não se diferenciam das práticas que devem ser adotadas em qualquer ambiente de ensino. O que se deve ter em mente é que essas práticas são adaptadas e moldadas para potencializar o uso das simulações como ferramenta pedagógica e visam estimular quatro aspectos centrais do processo de aprendizado.

A primeira boa prática incide sobre a reflexão acerca dos objetivos educacionais a serem alcançados. Traduzir conceitos abstratos em situações aplicáveis é um desafio percebido por todos os professores (BOYER, 2000). Diante de uma gama ampla de ferramentas e recursos a serem utilizados, o professor deve ter em mente que a escolha da simulação promoveria mais benefícios que outra ferramenta. Com isso, o professor deve estipular esses objetivos pedagógicos desde o início do planejamento do seu curso e de suas atividades. Ao fim e ao cabo, a simulação permitirá aos alunos uma imersão na realidade que proporciona as interações social e política necessárias para fazer política, inclusive percebendo as distorções e assimetrias entre teoria e prática (BOYER, 2000).

Ainda de acordo com Kille, Krain e Lantis (2010), a segunda é a proposição de aplicações e exemplos para evidenciar a capacidade de resolver problemas da simulação ora posta. Isso contribui na promoção da conexão do conteúdo com as atividades, bem como auxilia no engajamento e envolvimento dos alunos com a atividade. Um formato de modelo ou simulação pode não se adequar a um determinado tema, mas sua formatação para atender a uma demanda pode, em muito, melhorar sua recepção, o que nos leva à terceira boa prática.

Esta consiste no estabelecimento de procedimentos e regras compatíveis com o processo simulado no “mundo real”. Conforme os participantes tenham acesso às regras do jogo, bem como dispõem dos conhecimentos necessários para planejar suas ações, seu envolvimento tende a aumentar, assim como as chances de operacionalizar conceitos, ideias e limites. O conhecimento das regras também auxilia à transparência do exercício, fazendo com que decisões impopulares sejam mais bem aceitas. A seleção do tema da simulação, suas regras, procedimentos e papéis devem refletir os objetivos pedagógicos previstos acima.

Podemos afirmar, portanto, que uma imagem que não reflete a realidade é a de que simulações são ferramentas que demandam tempo e recursos extraordinários. Ainda que se tenha modelos que requerem meses de preparação, o uso de simulações em sala não depende de tal logística. Recursos simples, como quadro negro e reorganização das cadeiras em sala já podem ser suficientes para uma simulação. O desejo por maior formalidade ou realismo podem ser fatores positivos, mas não impeditivos para a sua realização.

Finalmente, a quarta boa prática consiste no *debriefing*, i.e., uma reflexão sobre o que foi percebido e aprendido ao final das atividades (ASAL, 2005; KILLE *et al.*, 2010). A literatura sobre *debriefing* não o trata como um exercício teórico que busca impor uma visão de mundo sobre outras, mas de contextualizar a atividade a partir de referenciais analíticos claros e que permitam reflexão sobre resultados e processos de maneira sistemática. Essa sistematização, todavia, deve seguir os objetivos pedagógicos buscados e o que de fato foi aprendido (LANTIS, 1996; SHAW; GIBSON, 2010; SMITH; BOYER, 1996; SWITKY, 2004; TESSMAN, 2007).

Percebe-se, a partir dessas boas práticas, que o uso adequado de simulações como ferramenta de ensino implica a preocupação em estabelecer os laços de significância e relevância do conteúdo ensinado. Mais precisamente, há evidente preocupação com a inserção das atividades, conhecimentos e experiências em um contexto de formação acadêmico-profissional, capacitando o estudante para atuar no “mundo real” (STARKEY; BLAKE, 2001). Sua combinação a elementos familiares à realidade do aluno, seja ela de sua vida real ou pessoal, ajuda no sucesso da atividade.

Elementos de cultura popular como textos alternativo.....

Como bem aponta Robert Blanton (2012), há uma crescente literatura voltada para o ensino das RI que trabalha com o uso de elementos da cultura popular como material alternativo para oferecer explicações sobre o internacional (GRAYSON *et al.*, 2009; HEATH-KELLY; JARVIS, 2017; SAUNDERS; HOLLAND, 2017; WANG, 2013). Ela inclui, mas não se limita a, o uso de romances (DREZNER, 2015; NEUMANN; NEXON, 2006; ZAGARE; SLANTCHEV, 2010), filmes (BUZAN, 2010; ENGERT; SPENCER, 2009; INOUE; KRAIN, 2014; SAIDEMAN, 2013) e músicas (TIERNEY, 2007; VALENÇA, 2012) para tratar de temas como teorias de RI, métodos de pesquisa e análises de eventos reais para estudos de política externa e de guerra e da paz.

A revisão da literatura aponta que a incorporação de elementos de cultura popular no ensino por meio de seu uso como textos alternativos potencializa os efeitos do ensino. Textos alternativos nada mais são que material não-tradicional que serve de apoio ao material formal, como livros e manuais (BLANTON, 2012; KILLE *et al.*, 2010), complementando o conteúdo lecionado. Incluem-se nessa categoria obras de diferentes naturezas, como filmes, música, romances, quadrinhos e memórias, por exemplo. Eles auxiliam o aprendizado de conceitos e teorias complexas e proporcionam o conhecimento mais amplo sobre eventos e fenômenos, explorando suas diferentes dimensões – cultural, política, social e religiosa, por exemplo.

Esse recurso crescente se torna possível porque o uso de elementos de cultura popular pode ser conectado aos estudos de RI a partir de, ao menos, quatro possibilidades (NEUMANN; NEXON, 2006). Elas incluem (i) apontar relações de causa e/ou efeito nas relações internacionais; (ii) operar como veículo ou imagem que ilustra conceitos e processos, ajudando a explicar ideias; (iii) servir como evidências ou informações sobre normas, ideias, identidades e crenças de uma comunidade política; e (iv)

evidenciar fenômenos que ajudam a constituir normas, valores e ideias sobre a política internacional, informando, naturalizando e facilitando seu impacto social. A lógica subjacente ao seu uso é de que os elementos de cultura popular são mecanismos de traduzir e simplificar a realidade, facilitando que sua audiência enxergue eventos complexos a partir de situações análogas, operacionalizando ideias ou conceitos.⁵ Elementos de cultura popular tendem a ser naturais aos alunos, o que transfere ao conteúdo das RI uma sensação semelhante.

Por conta disso, a literatura aponta que esse material, quando aplicado em sala para o estudo de temas tradicionais, tem o potencial de engajar os alunos em discussões complexas. Isto ocorreria porque a cultura popular oferece a eles bases de conhecimento familiares que ajudariam a superar constrangimentos ou limitações e trazer suas experiências para o processo de constituição do conhecimento. O resultado seria uma melhor compreensão de debates e conceitos-chaves para o campo, seguindo a indicação proposta por Neumann de que “[t]hings should be made as simple as possible - not simpler” (JACKSON, 2010, p. 12). Nesse sentido, e ao tornar mais simples e dar sentido à explicação de conceitos, esses textos alternativos permitem ao estudante visualizar seu funcionamento, principais elementos e características, oferecendo condições facilitadoras para perceber sua operacionalização e suas implicações teóricas e políticas.

Além dessas possibilidades explicativas, o uso de referências à cultura popular permite que exercícios que explorem o contrafactual possam ser realizados. Contrafactuais são hipóteses ou assertivas que contradizem fatos que ocorreram, permitindo estudar possibilidades e resultados que não ocorreram na prática, levando à inserção de novas variáveis e hipóteses a partir da suposição do “e se” (LEBOW, 2000; TETLOCK; BELKIN 1996). Em outras palavras, contrafactuais permitiriam a alunos e professor estudar como eventos de grande complexidade poderiam ter impactado a política se outros resultados fossem percebidos.

Nessa lógica, textos alternativos oferecem o suporte necessário para a realização de simulações como ferramentas de ensino, sejam elas baseadas em eventos reais ou fictícios. Eles funcionariam de forma complementar, proporcionando a justificativa do contexto e possibilidades que se deseja explorar, fornecendo o meio para que ideias complexas sejam tornadas simples e o conhecimento, constituído. Deve-se, todavia, tomar o cuidado de explicitar as conexões entre o tema e/ou evento simulado com o conteúdo do curso, disciplina ou habilidades que se deseja promover.

Tanto para professores quanto alunos pode parecer cativante simular elementos de cultura popular que sejam famosos ou que causem grande comoção, especialmente quando falamos de questões históricas. Mas, como destaquei anteriormente, seu uso e aplicação devem evidenciar vantagens sobre outros meios de ensino. Como, então, estruturar simulações a partir de textos alternativos que fazem referência à cultura popular?

A resposta está na sua adequação e conveniência aos objetivos e ao conteúdo analítico que se pretende explicar.⁶ Os elementos de cultura popular trazidos à sala de aula como forma de ilustrar ou operacionalizar uma ideia ou conceito devem ter conexão com a estrutura da aula e os objetivos buscados, além de produzir significados para os alunos. As

5. Cabe aqui uma nota de esclarecimento. O uso de elementos da cultura popular nas RI extrapola o campo do ensino. Exemplo são as contribuições de natureza pós-positivista que usam a estética e a arte como representação de discursos dominantes. Não me refiro a elas aqui neste trabalho. Sobre o tema, ver, por exemplo, Michael Shapiro (2004), Michael Shapiro e James Der Derian (DER DERIAN; SHAPIRO, 1989), Stephanie Fishel e Lauren Wilcox (2017), Barbara Baudot (2010) e Roland Bleiker (2009).

6. Exemplo é a chamada para trabalhos para a conferência anual da *International Studies Association* de 2015. Os organizadores propuseram as diretrizes para o uso dos elementos de cultura popular - a série de livros “Game of Thrones”. Nela, os organizadores apresentam os limites esperados para as contribuições, deixando claro que a análise deve ser feita a partir de elementos empíricos da circulação de ideias da fantasia em processos reais de formulação de políticas externas. Com isso, o elemento cultura popular ganha parâmetros definidos para sua aplicação, não buscando reproduzir conceitos ou abordagens teóricas, mas servindo de insumo para a reflexão acerca de políticas públicas. A chamada está disponível em <<http://duckofminerva.com/2014/05/friday-nerd-blogging-call-for-isa-paper-proposals-on-game-of-thrones.html>>. Acesso em: 10 mar. 2019.

possibilidades que derivam do uso de simulações permitem que as contribuições da cultura popular ao aprendizado, quando operacionalizada por meio de simulações, sejam percebidas em sua totalidade.

Assumindo o uso de elementos de cultura popular em uma simulação, questiona-se: qual o impacto instrucional desses elementos no processo de aprendizado? Os elementos de cultura popular serão utilizados como contexto para a simulação ou produzirão contrafactuais para o questionamento das variáveis estudadas? As referências serão utilizadas como textos políticos ou serão investigadas como lições pedagógicas? Ainda, os elementos de cultura popular serão variáveis independentes que informam e impactam o mundo real?

A dinâmica e procedimentos desenvolvidos a partir desses questionamentos oferecem possibilidades de explorar diferentes capacidades e habilidades dos estudantes. Dependendo do objetivo educacional buscado pelo professor, a combinação da simulação com os textos alternativos ajudam a criar um ambiente lúdico que amenizaria dificuldades pessoais apresentadas pelos alunos e promoveria um espaço de colaboração entre os indivíduos e grupos envolvidos. Alunos com medo de falar em público, por exemplo, podem perceber que seus constrangimentos pessoais não são obstáculos para o uso de outras habilidades, como de negociação ou resolução de disputas. Há uma espécie de *trade-off* entre as habilidades individuais e sociais nos procedimentos das simulações.

Ademais, essa dinâmica também permite a utilização de eventos e situações, fictícias ou reais, que melhor se adequem aos objetivos buscados. Os textos alternativos podem proporcionar, ainda neste ambiente lúdico, o espaço de segurança para que temas complexos ou polêmicos sejam lidos pelos alunos a partir de situações análogas ou que remetam a um cenário diferente – ainda que estes sejam correlacionados às situações reais. Os alunos poderiam se ver com a liberdade de falar sobre esses temas de forma mais livres e, ao final, perceber que tipos de resultados tais debates gerariam. Portanto, dependendo da maneira como ela for estruturada, qualquer uma – ou múltiplas – dessas contribuições podem ser percebidas, além do desenvolvimento de habilidades, tal como apontado na seção anterior.

A escolha pelo uso de textos alternativos exige tais questões para que o recurso a eles não seja apenas uma atividade recreativa ou uma forma de agradar à audiência dos estudantes. Essa preocupação deve ser compartilhada com alunos, para que eles também se envolvam na construção do ambiente pedagógico e para dar significado à atividade.

Zumbis e o Conselho de Segurança da ONU: simulando os impactos de uma pandemia global na política internacional.....

O uso de simulações com base em textos alternativos pode ser exemplificado pela atividade desenvolvida a partir do livro “Guerra Mundial Z - Uma História Oral da Guerra dos Zumbis”, de Max Brooks (BROOKS, 2013). Essa simulação, realizada inicialmente na conferência anual da *International Studies Association* (ISA) em Toronto, em 2014, foi repetida, com sucesso, junto às turmas de graduação em RI da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).⁷ Criada e preparada para ser uma

7. A simulação foi desenvolvida em conjunto com o professor Douglas Becker, da *University of Southern California* (USC), nos Estados Unidos.

simulação envolvendo alunos de diferentes períodos, a atividade, como apresento abaixo, pode ser inserida em cursos de diferentes temáticas incluindo, mas não se limitando a, política internacional contemporânea, direito internacional, organizações internacionais, estudos de segurança.

A premissa do livro, que também contextualiza a simulação, é que o vírus Solanum foi identificado em um indivíduo na China e rapidamente se espalhou pelo mundo. No intervalo de meses, uma parcela significativa do mundo identifica ondas de casos do Solanum, sem que haja uma resposta eficiente em termos de políticas de segurança pública e sanitária. Os indivíduos contaminados pelo Solanum entram em estado de coma e, ao acordarem, exibem comportamento psicótico e violento, com predileção pelo consumo de carne humana, que só pode ser contido com a destruição do cérebro - por isso, sua identificação como “vírus zumbi”.

O objetivo pedagógico buscado é entender o funcionamento de uma organização internacional diante das diversas e inúmeras questões que surgem a partir de uma pandemia global. Temas como soberania, cooperação, conhecimento epistêmico sobre a pandemia e a própria definição de segurança são postas em questão aqui, fazendo os participantes discutirem considerando as - muitas vezes conflitantes - preocupações locais, regionais e globais.

Caso seja do interesse do professor restringir ou ampliar o leque de temas em discussão, bem como os objetivos pedagógicos específicos buscados, ele pode oferecer um relatório mais ou menos detalhado, destacando os temas de debate desejados.⁸ Os participantes da simulação representam Estados no Conselho de Segurança da ONU (CSNU), bem como Estados convidados em função dos impactos causados pelo vírus em seus territórios. Considerando a narrativa do livro e os objetivos pedagógicos desejados, as simulações foram estruturadas visando a participação de quinze países:

- Estados Unidos
- Reino Unido
- China
- Rússia
- França
- Argentina
- Austrália
- Ruanda
- Luxemburgo
- Coreia do Sul
- Azerbaijão
- Guatemala
- Marrocos
- Paquistão
- Togo

Em todas as oportunidades em que a simulação foi realizada, o relatório preliminar oferecido aos participantes algumas semanas antes apresentava uma linha do tempo da expansão da pandemia pelo mundo e a reação dos principais Estados impactados. Foram oferecidos as regras para a simulação e os protocolos a serem obedecidos, bem como docu-

8. A simulação com maior grau de complexidade foi realizada na conferência anual da ISA de 2014, no painel inovador The UN Security Council Meets Global Pandemic: How Global Governance Would Deal with Zombies. As informações apresentadas aqui refletem essa experiência. Ela envolveu participantes de diferentes partes do mundo e em diferentes estágios profissionais. Informações sobre a simulação e o painel em que ela foi realizada na ISA estão disponíveis em: <<https://www.isanet.org/Conferences/Toronto-2014/Program/Browse/t/7>>. Acesso em: 12 jun. 2019.

mentos complementares da ONU envolvendo temáticas relacionadas à simulação, como definição de pandemia, do princípio do *non-refoulement* e elementos relacionados a questões de cooperação na área da saúde pública, principal aspecto a ser abordado. Essa pluralidade de abordagens é possibilita a riqueza do tema escolhido. Zumbis se tornaram populares tanto na cultura popular, quanto na própria disciplina de RI (BLANTON, 2012; DREZNER, 2015), e a reflexão sobre questões de saúde global leva a temas que os alunos estão acostumados a lidar no dia a dia. A ilustração do debate político-acadêmico com roupagens de cultura popular possibilita extrapolar uma possível insegurança quanto aos pontos iniciais, dada a bagagem cultural que se carrega sobre a “questão zumbi” e as diferentes respostas - ou narrativas - que se pode criar.

O produto das discussões e deliberações era a confecção de uma proposta de resolução abordando questões que resolvam ou limitem a expansão da pandemia, bem como as consequências do próprio vírus e das decisões individuais dos Estados. No caso da simulação realizada na UERJ, os alunos deveriam também produzir documentos de posição dos seus Estados, apontando e justificando seus principais interesses, aliados e adversários.

Dado o escopo temático e possibilidades de discussão, bem como a necessidade de produzir um documento para situar e contextualizar os participantes, considero que a organização da simulação é de complexidade média. A condução da simulação envolve cerca de três horas, divididas em duas horas de debates, meia hora para preparação do documento e o restante do tempo destinado para o devido *debriefing*.

Conclusão

A combinação de simulações com o uso de textos alternativos baseados em elementos de cultura popular é poderosa na constituição do ambiente de aprendizado. Dada às características e estímulos que estes recursos produzem, é possível antecipar o engajamento dos alunos nas atividades e nos debates. Tomando-se as devidas precauções e estabelecendo-se os parâmetros de adequação das atividades aos objetivos buscados, o uso das simulações já se tornou ferramenta consagrada pela literatura e pela prática do ensino ativo. O uso de elementos de cultura popular, por sua vez, promove a reflexão e análise a partir de diferentes possibilidades e cenários. Mesmo questões éticas e historicamente complexas ou difíceis de se lidar podem ser traduzidas de forma mais simples por meio de seus recursos, estimulando o debate e reflexão acerca desses temas.

Contudo, é importante ressaltar que estes instrumentos, descolados do planejamento e da adequação aos objetivos pedagógicos previamente definidos, perdem muito de sua força. A lógica subjacente ao aprendizado ativo implica a escolha de ferramentas e atividades que causem impacto significativo no processo de aprendizado, não apenas a sua facilidade de uso ou seu potencial de entretenimento.

Com isso em mente, é possível desenvolver cenários, possibilidades e avanços cognitivos a partir de pequenas simulações ou jogos em sala de aula valendo-se de recursos que variam do simples ao culturalmente

complexo. Notícias de jornais, artigos de revistas populares ou músicas, além de obras de ficção ou cunho cultural, passam a ser ferramentas válidas e à disposição do professor para sua aplicação (quase) imediata em sala. Cabe ao professor o recorte desejado e o seu uso, tendo sempre em mente o foco na construção crítica do conhecimento e a formação profissional-acadêmica de seus alunos.

Referências

- ASAL, Victor. Playing Games with International Relations. **International Studies Perspectives**, v. 6, p. 359–373, ago. 2005.
- ASAL, Victor; BLAKE, Elizabeth L. Creating Simulations for Political Science Education. **Journal of Political Science Education**, v. 2, n. 1, p. 1-18, 2006.
- BARR, Robert B; TAGG, John. From Teaching to Learning: a New Paradigm for Undergraduate Education. **Change**, p. 13–25, 1995. Disponível em: <https://www.colorado.edu/ftpe/sites/default/files/attached-files/barrandtaggfromteachingtolearning.pdf>. Acesso em: 04 set. 2019.
- BAUDOT, Barbara. Art in International Relations. In: DENEMARK, Robert A. (ed.). **The International Studies Encyclopedia**, Chicester: Blackwell Publishing, 2010. p. 1–15.
- BLANTON, Robert G. Zombies and International Relations: a Simple Guide for Bringing the Undead Into Your Classroom. **International Studies Perspectives**, v. 14, n. 1, p. 1–13. 2012
- BLEIKER, Roland. **Aesthetics and World Politics**. New York: Palgrave Macmillan, 2009.
- BLUM, Andrew. Computer Simulations in the Classroom. In: DENEMARK, Robert A. (ed.). **The International Studies Encyclopedia**, Chicester: Blackwell Publishing, 2010. p. 1-11
- BOYER, Mark A. Coalitions, Motives, and Payoffs: A Simulation of Mixed-Motive Negotiations. In: LANTIS, Jeffrey S; KUZMA, Lynn M.; BOEHRER, John (eds.). **The New International Studies Classroom: Active Teaching, Active Learning**. Boulder e Londres: Lynne Rienner, 2000, p. 95– 110.
- BROOKS, Max. **Guerra Mundial Z - Uma História Oral da Guerra dos Zumbis**. São Paulo: Rocco, 2013.
- BURGAN, Mary. In Defense of Lecturing. **Change**, v. 38, n. 6, p. 30-34, nov./dec., 2006.
- BUZAN, Barry. America in Space: the International Relations of Star Trek and Battlestar Galactica. **Millennium: Journal of International Studies**, v. 39, n. 1, p. 175–180, 2010.
- CARTER, Ralph G. Teaching with Case Studies. In: DENEMARK, Robert A. (ed.). **The International Studies Encyclopedia**, Chicester: Blackwell Publishing, 2010. p. 1-12.
- CARVALHO, Gustavo. Virtual Worlds Can Be Dangerous: Using Ready-Made Computer Simulations for Teaching International Relations. **International Studies Perspectives**, v. 15, n. 4, p. 538–557, 2013
- DALE, Crispin. PYMM, John M. Podagogy: the iPod as a Learning Technology. **Active Learning in Higher Education**, v. 10, n. 1, p. 84–96, 2009.
- DELANEY, Tim. Pop Culture: an Overview. **Philosophy Now**, v. 64, 2007. Disponível em: https://philosophynow.org/issues/64/Pop_Culture_An_Overview. Acesso em: 01 mai. 2012.
- DER DERIAN, James; SHAPIRO, Michael J (eds). **International/Intertextual Relations: Post-modern Readings of World Politics**. New York: Lexington Books, 1989.
- DREZNER, Daniel W. **Theories of International Politics and Zombies - Revived Edition**. Princeton: Princeton University Press, 2015.
- ENGERT, Stefan; SPENCER, Alexander. International Relations at the Movies: Teaching and Learning About International Politics Through Film. **Perspectives**, v. 17, n. 1, p. 83–104, 2009.
- FISHEL, Stefanie; WILCOX, Lauren. Politics of the Living Dead: Race and Exceptionalism in the Apocalypse. **Millennium: Journal of International Studies**, vol. 45, n. 3, p. 1–21, jun. 2017.
- 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.
- HEATH-KELLY, Charlotte; JARVIS, Lee. Affecting Terrorism: Laughter, Lamentation, and Detestation as Drives to Terrorism Knowledge. **International Political Sociology**, v. 11, p. 1–18, set. 2017.

- INOUE, Cristina Yumie Aoki; 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, p. 424–442, nov. 2014.
- JACKSON, Patrick Thaddeus. **The Conduct of Inquiry in International Relations: Philosophy of Science and Its Implications for the Study of World Politics**. Londres e New York: Routledge, 2010.
- KEMBER, David; HO, Amber; HONG, Celina. The Importance of Establishing Relevance in Motivating Student Learning. **Active Learning in Higher Education**, v. 9, n. 3, p. 249–263, nov. 2008.
- KILLE, Kent J. Simulating the Creation of a New International Human Rights Treaty: Active Learning in the International Studies Classroom. **International Studies Perspectives**, v. 3, n. 3, p. 271–290, ago. 2002.
- 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, nov. 2008.
- KILLE, Kent J; KRAIN, Matthew; LANTIS, Jeffrey S. The State of the Active Teaching and Learning Literature. In: DENEMARK, Robert A. (ed.). **The International Studies Encyclopedia**, Chicester: Blackwell Publishing, 2010. p. 1-18.
- KRAIN, Matthew; KILLE, Kent J; LANTIS, Jeffrey S. Active Teaching and Learning in Cross-National Perspective. **International Studies Perspectives**, v. 16, n. 2, p. 142–155, 2004.
- KRAIN, Matthew; 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.
- LAMY, Steven. Teaching Introductory International Relations with Cases and Analytical Exercises. In: LANTIS, Jeffrey S; KUZMA, Lynn M.; BOEHRER, John (eds.). **The New International Studies Classroom: Active Teaching, Active Learning**. Boulder e Londres: Lynne Rienner, 2000, p. 21–35.
- LANTIS, Jeffrey S. Simulations as Teaching Tools: Designing the Global Problems Summit. **International Studies Notes**, n. 21, v. 1, p. 30–38, 1996.
- LEAN, Jonathan; MOIZER, Jonathan; TOWLER, Michael; ABBEY, Caroline. Simulations and Games: Use and Barriers in Higher Education. **Active Learning in Higher Education**, v. 7, n. 3, p. 227–42, nov. 2006.
- LEBOW, Richard Ned. What's So Different About a Counterfactual?. **World Politics**, v. 52, n. 4, p. 550–85, jul. 2000.
- NEUMANN, Iver B; NEXON, Daniel H. Introduction: Harry Potter and the Study of World Politics. In: NEUMANN, Iver B; NEXON, Daniel H. (eds.), **Harry Potter and the Study of World Politics**, Lanham, Boulder, New York, Toronto, e Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, 2006. p. 1-23.
- POWNER, Leanne C.; ALLENDOERFER, Michelle G. Evaluating Hypotheses About Active Learning. **International Studies Perspectives**, v. 9, n. 1, p. 75–89, fev. 2008.
- RAMANZINI JÚNIOR, Haroldo; LIMA, Thiago Editorial - Challenges and Pathways of Teaching, Research and Extension in International Relations in Brazil. **Meridiano 47 - Journal of Global Studies**, v. 18, mai. 2017. p. 1–5
- REEVES, Julie. **Culture and International Relations: Narratives, Natives, and Tourists**. Londres: Routledge, 2004.
- SAIDEMAN, Stephen M. Pop Prisoner's Dilemma. **Political Violence at a Glance**. 23 abr. 2013. Disponível em: <http://politicalviolenceataglance.org/2013/04/23/pop-prisoners-dilemma/>. Acesso em: 23 de abr. 2013.
- SAUNDERS, Robert A.; HOLLAND, Jack. The Ritual of Beer Consumption as Discursive Intervention: Effigy, Sensory Politics, and Resistance in Everyday IR. **Millennium: Journal of International Studies**, v. 46, n. 2, p. 119–141, nov. 2017.
- SHAPIRO, Michael J. **Methods and Nations: Cultural Governance and the Indigenous Subject**. New York: Routledge, 2004.
- SHAW, Carolyn M; GIBSON, Kay. Assessment of Active Learning. In: DENEMARK, Robert A. (ed.). **The International Studies Encyclopedia**, Chicester: Blackwell Publishing, 2010. p. 1-16.
- SMITH, Elizabeth T.; BOYER, Mark A. Designing In-Class Simulations. **PS: Political Science and Politics**, n. 29, v. 4, p. 690–694, 1996.

- SMITH, Page. **Killing the Spirit**: Higher Education in America. New York: Penguin, 1991.
- STARKEY, Brigid A; BLAKE, Elizabeth L. Simulation in International Relations Education. **Simulation & Gaming**, v. 32, n. 4, p. 537–551, 2001.
- STICE, James E. Using Kolb's Learning Cycle to Improve Student Learning. **Engineering Education**, v. 77, n. 5, p. 291–296, 1986.
- SWITKY, Bob. The Importance of Voting in International Organizations: Simulating the Case of the European Union. **International Studies Perspectives**, n. 5, v. 1, p. 40–49, 2004.
- TESSMAN, Brock F. **International Relations in Action**: A World Politics Simulation. Boulder: Lynne Rienner, 2007.
- TETLOCK, Philip E.; BELKIN, Aaron. Counterfactual Thought Experiments in World Politics. *In*: TETLOCK, Philip E.; BELKIN, Aaron (eds). **Counterfactual Thought Experiments in World Politics**. Princeton: Princeton: Princeton University Press, 1996. p. 3–38.
- TIERNEY, Michael J. Schoolhouse Rock: Pedagogy, Politics, and Pop. **International Studies Perspectives**. v. 8, n. 1, p. iii–v, jan. 2007.
- 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, p. 253–279, 2012.
- VALENÇA, Marcelo M.; INOUE, Cristina Yumie Aoki. Contribuições Do Aprendizado Ativo Ao Estudo Das Relações Internacionais Nas Universidades Brasileiras. **Meridiano 47** - Journal of Global Studies, v. 18, p. 1–15, set. 2017.
- WANG, Ningchuan. The Currency of Fantasy: Discourses of Popular Culture in International Relations. **International Studies: Interdisciplinary Political and Cultural Journal**, v. 15, n. 1, p. 1–13, dez. 2013.
- ZAGARE, Frank C. SLANTCHEV, Branislav L. Game Theory and Other Modeling Approaches. *In*: DENEMARK, Robert A. (ed.). **The International Studies Encyclopedia**, Chicester: Blackwell Publishing, 2010. p. 1-16.