

Combinando Teoria e Prática na Criação de um Programa: experiências em um curso de Guerra e Paz

Marcelo M. Valença (UERJ)

RESUMO: *O artigo debate os desafios de criar um programa de disciplina que combine questões teóricas relevantes à área com temas que despertem a curiosidade dos alunos. Nesse sentido, acuso dois problemas maiores: o aumento de informações online e a redução da idade média dos alunos. Tais desafios geram novos problemas em sala de aula. Analisando o curso de Guerra e da Paz da PUC-Rio, defendemos a centralidade da questão teórica combinada ao desenvolvimento de atividades de active learning para levar os alunos a questionarem criticamente o conteúdo recebido, dentro e fora de sala. Ao focar nestes aspectos, noto que a motivação dos alunos cresce enquanto percebem uma maior capacidade de refletir sobre o mundo à sua volta.*

PALAVRAS-CHAVE: *Pedagogia; Active Learning; Curso de Graduação; Programas; Relações Internacionais.*

ABSTRACT: *The paper discusses the challenges in creating a syllabus for a freshmen' Peace and Conflict Studies that combines both theoretical debates and empirical discussions that would stimulate the curiosity of the students. Lecturers face two major issues while developing their courses: the availability of a broad range of information online and the increasing lowering of student's age. In that fashion, new challenges arise during the course. By taking the introductory course of Problemas da Guerra e da Paz (Introduction to Peace and Conflict Studies) taught at PUC-Rio as a case study, the paper defends the importance of combining theoretical debates and empirical issues in class through the utilization of active learning exercises. By doing that, students may critically analyze the information they receive and get more stimulated to replicate such critical approach to other spheres of their life.*

Este trabalho aborda as possibilidades e desafios de combinar debates academicamente relevantes pertinentes à disciplina de Estudos da Guerra e da Paz a temas de natureza política internacional em um curso voltado para jovens recém-saídos do Ensino Médio. No caso específico deste artigo, trato da disciplina de Problemas da Guerra e da Paz (“PGP”), oferecida pelo curso de graduação de Relações Internacionais da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (“PUC-Rio”).¹ Por conta dessa audiência, o programa de estudos do curso precisou ser remodelado para adequar a sua estrutura e dinâmica pedagógica a dois fatores principais.

O primeiro é o aumento no volume de informações disponível aos estudantes, principalmente *online*, relacionados à política internacional. O segundo fator é a redução na idade média dos estudantes que entram na faculdade. Ambos os fatores afetam a aproximação dos alunos com o conteúdo recebido e a forma como este é trabalhado. Ainda que esses fatores seja abordado separadamente neste artigo, defendo que constituem uma questão maior que afeta as dinâmicas do curso em médio prazo: a mudança na maneira de encarar e processar a informação por parte desses alunos é um claro desafio aos modelos tradicionais de aula.

Como forma de enfrentar essas questões, este artigo sugere a utilização de mecanismos de *active learning*² para estimular a

¹ Por se tratar de uma disciplina freqüentada essencialmente por calouros e alunos de outros departamentos, a matéria tem caráter introdutório e, mais importante, sustenta discussões que os alunos enfrentarão ao longo das demais disciplinas de Relações Internacionais. A partir desses pressupostos, tento proporcionar o espaço não apenas para o aprendizado, mas também para questionar de forma crítica as informações que eles recebem da mídia, de seus professores e do material didático a que têm acesso. O importante é que os alunos consigam analisar eventos históricos a partir da sua conexão com a dimensão política internacional.

² *Active Learning* é um termo amplo que é comumente utilizado para se referir aos mecanismos de ensino que levam o aluno a assumir uma parcela de responsabilidade pelo processo de ensino, participando da produção do conhecimento.

participação e a reflexão crítica diante da disciplina e das informações recebidas, sejam elas acadêmicas ou midiáticas. Essa postura crítica contribuiria para produzir resultados mais eficientes não só ao final do semestre letivo, mas também consolidando o conhecimento para o restante de sua graduação. Nesses casos, o programa de estudos do curso, por vezes menosprezado pelo docente, assume papel central, refletindo desde o início as obrigações e expectativas de curto, médio e longo prazos que recaem sobre o aluno.

A análise que se segue se baseia na minha experiência na disciplina, primeiro como estagiário docente e depois como professor. Ocupando essas duas “identidades” diferentes, percebi, nos quatro anos em que estive envolvido com a disciplina, um desejo por parte dos alunos de trabalhar determinados temas que são - até mesmo pela própria necessidade docente - marginalizados em detrimento a temas academicamente mais importantes. Ao perceber tal carência, o conteúdo e a dinâmica de sala foram adaptados para suprir tais lacunas, com resultados e aproveitamentos diversos.³

(Re) Conhecendo o problema

O curso de graduação em Relações Internacionais da PUC-Rio tem como característica o foco bastante forte em teoria, o que distingue este curso de outros mais antigos no estado do Rio de Janeiro, que se focam em comércio exterior. Este caráter mais acadêmico proporcionaria aos

³ Gostaria de deixar claro que não espero o consenso quanto à aceitação às medidas aqui expostas. Todavia, a dinâmica aqui exposta pretende estimular um debate quanto às atividades desenvolvidas em sala de aula e à própria atividade docente. Em função do espaço disponível, muito do que foi descrito aqui foi simplificado, de forma a não exaurir o leitor de um processo minucioso de revisão e adequação.

alunos lentes mais amplas para analisar questões políticas. Quando confrontados com problemas “reais”, esses alunos tenderiam a perceber não só as estratégias mais imediatas de ação, como também repercussões mais amplas e implicações em diferentes esferas de ação, como a política, econômica e social, diferenciando-os de seus colegas de outras faculdades, que teriam uma preparação mais voltada para a solução de problemas.

Apesar dos benefícios que uma formação mais ampla oferece no longo prazo, uma questão recorrente nas conversas e demandas dos alunos, seja com seus pares, colegas de faculdade ou professores, é que essa orientação causaria, no curto prazo, a perda de competitividade na disputa por estágios e empregos com alunos de outros cursos e faculdades. Conforme relato de alunos, eles se encontram em uma situação contraditória: eles sabem como atuar, estão familiarizados com os mecanismos decisórios formais, mas não possuem o que rotulam de “habilidades de mercado”, o instrumental técnico que permitiria aplicar o que aprenderam na faculdade com a prática do mercado de trabalho.

Ao mesmo tempo, e de forma quase paradoxal, uma parcela significativa dos alunos é envolvida com modelos e simulações, seja na própria PUC-Rio, seja em instituições de ensino de diferentes níveis - incluindo, mas não se limitando, a instituições de ensino médio, graduação e militares.⁴ Nessas atividades eles colocam em uso a sua competência e habilidades de conectar teoria e prática, seja como negociadores, gestores ou assessores, evidenciando, sim, a sua

⁴ O número de alunos *diretamente* envolvidos com a organização do evento - sem contar com voluntários - variava em torno de 55 a 60, o que consistia em cerca de 20% do número total de alunos do curso, de acordo com os Secretários-Gerais das últimas quatro edições do Mirim - Modelo Intercolegial de Relações Internacionais, simulação organizada pelos próprios alunos do curso.

capacidade de aplicar e operacionalizar o conhecimento apreendido. Ainda assim, acreditam enfrentar forte concorrência de cursos que produzem burocratas, voltados desde seu início para a prática profissional, dado que essas atividades não são encaradas por eles como formadoras de habilidades de mercado.⁵

Essas dificuldades foram notadas pela primeira vez quando fui estagiário docente⁶ na turma de PGP. Dentre as minhas obrigações como estagiário docente estava assistir os alunos em seus estudos e desenvolver atividades extracurriculares, na maior parte das vezes conduzidas em sessões de grupo. Em sala de aula, fui responsável por lecionar algumas aulas e corrigir os trabalhos e avaliações mais simples, bem como sugeri ao professor bibliografia complementar.

Em função dessas atividades estabeleci um contato mais estreito com os alunos e percebi as necessidades manifestadas por eles. Como a disciplina era voltada para calouros, suas formações anteriores eram bastante diferentes, o que demandava de cada um esforços bastante visíveis para coordenar as disciplinas do primeiro período com o conhecimento que traziam do ensino médio. Assim, durante as sessões de

⁵ À época das pesquisas para esse artigo, em 2008-2009, não havia estatísticas por parte da coordenação de graduação sobre o índice de alunos do curso de Relações Internacionais estagiando, nem tampouco do destino dos egressos do curso após a sua formatura. Caso se considere o retorno dos alunos às perguntas feitas, este era insatisfatório - independentemente do que isso significava. Graças a contatos com profissionais de outras instituições, obtive números de outras faculdades sobre o percentual de alunos estagiando. A Faculdade da Cidade, em fevereiro de 2007, calculava esse número em torno dos 75%. O IBMEC-Rio, que acaba de formar a sua primeira turma, estima em cerca de 85% o número de alunos do sétimo período em estágios (dados de junho de 2010).

⁶ O estágio docente é vinculado a uma disciplina da pós-graduação, opcional para mestrands, mas obrigatória para doutorandos. Nela o aluno é alocado para uma disciplina de graduação, geralmente voltada para a sua área de especialização, e auxilia o professor responsável a conduzir o curso, conforme combinação prévia entre ambos. Seria o equivalente ao “cargos” de T.A., bastante comum entre pós-graduandos nas universidades norte-americanas.

revisão, o conteúdo era passado para cada setor da turma de forma quase que pessoal, afim de garantir o aprendizado e proporcionar bons resultados no final do curso.

Um fator que contribuía para o ensino e bom rendimento da turma era a própria didática do professor, acostumado a trabalhar com calouros. Era possível proporcionar a adaptação necessária na transição do Ensino Médio para a faculdade. Mas mesmo esse talento não se mostrava suficiente para suprir as lacunas que eles apresentavam. Ademais, esse primeiro contato com a faculdade os deixava confuso quanto ao que esperavam deles, já que para muitos aquele era o primeiro semestre em uma universidade. Isso sem contar as dificuldades enfrentadas na própria forma como o conhecimento era repassado e apreendido, fugindo da repetição tradicional que caracterizava o vestibular para a aplicação concreta do que lhes era ensinado. As mudanças eram significativas e pouco era dito a eles sobre como coordenar tudo isso.

O programa de estudos do curso de PGP pouco explicitava o que esperar dos alunos. Ele seguia o modelo tradicional de apontar a literatura básica do curso e as tarefas previstas para o período, mas dos alunos era exigido um compromisso ímpar. Os alunos eram submetidos a avaliações no formato de controles de leitura, que aconteciam periodicamente, nos primeiros minutos das aulas. Além da prova escrita que faziam na primeira parte do curso, eles apresentavam seminários em grupo ao longo do período, que corresponderia à segunda nota de suas avaliações. Esse modelo, ao mesmo tempo em que os obrigava a ler o material de sala, acabava por promover uma grande assimetria entre o grau de exigência para o curso em dois momentos distintos: uma prova, bastante difícil, na primeira metade e depois um seminário, muitas vezes

“facilitado” pela divisão de tarefas entre os membros do grupo e pela redução no número de temas abordado.

A parte curiosa é que, apesar da segunda parte do curso ser mais complexa, era a que mais atraía os alunos. Eles afirmavam que preferiam fazer a prova da segunda parte do curso do que da primeira, porque nela eram discutidos temas contemporâneos e que lhes parecia mais “relações internacionais”. A disciplina de PGP representava esse primeiro contato com a área de estudos que escolheram, já que as demais disciplinas que cursavam no primeiro período os remetia por demais a tópicos trabalhados no Ensino Médio.⁷ Como percebiam que essa segunda parte da matéria era mais facilmente operacionalizada, desejavam explorá-la mais, de uma maneira que pudessem expor suas opiniões sobre o que era estudado.

A tendência, como percebi posteriormente, repetia-se nas demais disciplinas. Em outra disciplina eles produziam *blogs* com comentários críticos e resenhas de textos e pareciam apreciar bastante a experiência, mas não encontravam esse espaço no curso de PGP. Havia, portanto, espaço para mudanças, dado que os estudantes estavam bastante abertos a experiências e técnicas que os ajudasse a superar as dificuldades - reais ou alegadas - que enfrentavam.

Experiências pessoais

⁷ As duas outras disciplinas obrigatórias da área de Relações Internacionais cursadas no primeiro período eram “Formação do Sistema Internacional” e “Introdução à Política Internacional”. Enquanto a primeira disciplina consistia em uma revisão política dos principais eventos que marcaram a história das relações internacionais, a segunda proporcionava uma base conceitual acerca dos principais temas das agendas políticas. Para os alunos, entretanto, as matérias lembravam por demais História e Geografia - ainda que não tivessem qualquer relação com essas duas matérias do Ensino Médio.

Depois de passar um ano como estagiário docente da disciplina de PGP, retornei à disciplina, dessa vez como professor, seis meses depois. À época, e como era a primeira turma que assumia na PUC-Rio, a opção foi por uma estrutura de trabalho e ensino mais tradicionais, com aulas expositivas de cerca de uma hora e meia, com perguntas ao longo da aula e um pequeno resumo ao final. O processo de avaliação consistia em uma prova na metade do curso e seminários “adaptados” combinados a controles de leitura “surpresas”, mudando pouco o projeto do professor anterior. Além disso, e graças à experiência como estagiário docente e às minhas próprias preferências, selecionei atividades extracurriculares pontuais ao curso, de forma a verificar a sua aceitação pelos alunos.

Talvez a mudança mais significativa que tenha sido implementada nesse primeiro período em relação ao ano de estágio docente tenha sido a transformação dos seminários que os alunos apresentavam como parte de sua segunda nota. Antes estes consistiam em uma mera reprodução dos textos selecionados, quando os alunos expunham o texto, quase página a página, para um formato onde o objetivo era ensinar a matéria a seus colegas. Nesse novo formato, os alunos precisavam preparar uma pequena aula, de cerca de uma hora, e explorar os principais conceitos que norteavam o argumento do autor, explorando fontes e exemplos complementares para fortalecer o entendimento. Ao final dos seminários, a “audiência” fazia perguntas ao grupo, que deveria respondê-las como se fossem os professores daquele tema.

Os seminários se iniciaram ainda no primeiro bimestre, já que cada tema explorava uma parte do curso. Apesar do bom nível dos trabalhos apresentados, o formato foi perdendo força com o início das provas das demais matérias. Os alunos que assistiam às apresentações perdiam a motivação para ficar em sala ou optavam por ler textos das matérias que

teriam provas, deixando os grupos apresentando seus trabalhos para uma platéia quase vazia. Alguns depoimentos levantados à época acusaram a dificuldade de boa parte da turma em conciliar as obrigações do curso e eles optavam em passar seu tempo livre estudando para as provas.

Os controles de leitura, por sua vez, consistiam em quatro a cinco perguntas simples, que demandavam respostas objetivas, para serem respondidas nos primeiros dez minutos de aula. Em um primeiro instante, esse tipo de avaliação causou transtorno na turma, mas logo passou a ser vista como um fator positivo, que os constringia a ler os textos. Ao todo, foram previstos e realizados dez controles ao longo do período, dos quais sete foram aproveitados para formar a parcela restante da segunda nota.

O programa do curso neste primeiro semestre foi baseado nos modelos anteriores e se dividia basicamente em três partes: uma lidando com o conceito de guerra, uma segunda trabalhando as causas da guerra e os arranjos para a paz e uma menor, voltada exclusivamente para as questões de paz. Teoria e empiria eram separados de forma a introduzir os debates de forma clara e, com isso, oferecer os aspectos principais do curso para os alunos. Entretanto, havia evidentes dificuldades em conectar esses dois aspectos, já que a forma de pensar que era exigida dos alunos era significativamente diferente daquela experimentada no Ensino Médio.⁸

⁸ Na versão em inglês desse artigo, apresentada na conferência anual da *International Studies Association* em 2009, atribui essa diferença a forma de pensar ao vestibular, que exige uma reprodução técnica, não-problematizada, das informações aprendidas durante o Ensino Médio. Na faculdade, por outro lado, o conteúdo de uma disciplina interagia com a de outras, obrigando o pensamento crítico, contextualizado, daquilo que aprendiam. Esse processo, por mais óbvio que possa parecer, é difícil de ser operacionalizado na prática, especialmente em uma idade na qual a maturidade intelectual ainda não chegou ao seu topo.

Minhas primeiras impressões indicavam que a correlação estabelecida pelos alunos entre os tópicos trabalhados era inadequada. Apesar do bom aproveitamento nas avaliações pelos alunos, as diferentes partes do curso eram articuladas de modo pouco coerente: eles sabiam os aspectos mais amplos da matéria, mas fraquejavam em conectar as idéias e conceitos. As atividades extracurriculares, que buscavam fazer essa conexão, foram subaproveitadas, ainda que bastante elogiada. Havia, fora do horário de aula, debates sobre filmes e documentários relacionados à matéria. Nestas sessões, os alunos eram estimulados a relacionar as dinâmicas das obras às questões políticas levantadas pelo curso. A audiência foi bastante elevada - cerca de 65% da turma - o que demonstra um grande interesse por esse tipo de atividade: muitas vezes os alunos vinham à faculdade apenas para isso, logo não havia qualquer forma de “coerção” externa que os obrigasse a estar lá.

Muitos enxergavam esse espaço como uma forma de reforçar a sua decisão pela carreira e colocavam seus argumentos no debate sob um viés quase que ideológico. Outros aproveitavam para saber mais sobre o tema discutido, mas pouco pensamento realmente crítico surgia das sessões. A escolha pelas atividades fora acertada, mas faltava algo para atingir as expectativas.

Assim, no semestre seguinte optei por promover algumas mudanças na organização e disposição dos tópicos ao longo do programa, adicionando mais temas empíricos, mas mantendo a mesma lógica interna que norteava o curso. Mais uma vez, o programa foi dividido em três partes. Contudo, a teoria se apresentava mais evidente nos temas práticos. Uma das preocupações naquele semestre foi demonstrar que não era possível fazer análises políticas sem contextualizar o cenário no qual eles se desenvolviam. Ao não tornar isso claro no semestre anterior, os

alunos deixaram de perceber essa importância, mesmo que tenham dado claros sinais de terem aprendido.

Para superar as dificuldades naturais da transição entre o modo de aprender do Ensino Médio e o da universidade - que se tornaram mais claras quando assumi o papel de professor -, os alunos foram estimulados a fazer, em duplas, um artigo simples correlacionando histórias em quadrinhos com os impactos dos elementos culturais na guerra. Apresentar a disciplina a eles através de temas mais “próximos” e usando recursos menos “acadêmicos” pareceu uma forma eficaz de manter a atenção ao curso até o seu final. A introdução dessa atividade substituiu os seminários, já que o modelo de aprender ensinando não produziu os efeitos esperados.

A mudança foi favorecida por um bom *timing*: a turma que chegava à faculdade naquele semestre mostrava-se mais questionadora e interessada que a turma anterior. Ao longo do curso, muitos alunos acusaram já ter uma “experiência prévia” com relações internacionais e questões de resolução de conflitos, já que participavam de modelos durante o Ensino Médio - algo que foi se mostrando uma constante nas turmas que entrariam posteriormente. Graças a isso, realizavam pesquisas e consultas a sites na Internet por informações relacionadas aos temas que eram discutidos naquelas simulações e que, até pela natureza dos debates, era alvo do curso de PGP. Tal “experiência”, para eles, os dava a impressão de ter alguma noção das principais discussões teóricas estabelecidas e, com isso, vinha a impressão errônea de que não precisavam ir às aulas: o conhecimento prático já bastava. Essa situação se agravava porque o viés que orientava essas pesquisas era para

responder a problemas específicos dos países que representavam, logo eles perdiam o contexto maior das questões.

A frequência, não só às aulas, mas também às atividades extracurriculares, diminuiu sensivelmente, impactando nos alunos que não possuíam esse *background*, que sentiam que sua participação seria menosprezada por colegas mais engajados. O choque para esses alunos engajados foi o baixo desempenho em suas avaliações, já que a articulação entre a prática que eles tinham em decorrência dos modelos não supria a necessidade de ler os textos e entender os conceitos que norteavam o curso. Nem mesmo o maior contato desses alunos com relações internacionais pode ser visto como eficiente, ainda que estimulante. As bases do seu conhecimento ainda eram instáveis e construídas sobre ideologias e opiniões. Diferentemente da turma anterior, que conhecia a parte conceitual, mas fraquejava no tocante à parte empírica, essa turma comportava-se de maneira oposta.

Depois de um ano lecionando a disciplina, entendi que era tempo de realizar uma reestruturação mais profunda do programa do curso, mantendo as bases da ementa proposta pelo departamento, mas ousando nos objetivos e estratégias de ensino para colher frutos ao final do período. Mesmo que dentre as matérias de primeiro período esta tenha sido aquela com maior aceitação pelos alunos,⁹ o ritmo em sala ainda estava aquém dos esperado - ao menos por mim.

A combinação de aulas teóricas com filmes, auxiliando os alunos a compreender a importância de seus estudos para a prática política, foi bastante elogiada e, gradualmente, foi adotada por outros professores. Os

⁹ Esse retorno foi dado pela avaliação semestral realizada pela PUC-Rio e pelo próprio Instituto de Relações Internacionais. Os calouros cursavam à época as disciplinas de “Introdução à Política Internacional” e “Formação do Sistema Internacional”, matérias obrigatórias de Relações Internacionais.

testes-surpresa, na forma de perguntas rápidas e diretas sobre o tema da aula, também receberam boa aceitação ao final do curso, ainda que gerassem problemas no decorrer do período. As maiores e mais contundentes críticas vinham da necessidade de uma participação ativa que era exigida durante as aulas, algo que não estavam acostumados e tampouco era exigido deles por outros professores. A dimensão teórica era algo problemático, porque - na visão deles - retirava a dimensão prática do foco. Considerando esses pontos, desenvolvi um curso que conseguisse ser, ao mesmo tempo, academicamente desafiador e estimulante para quem o cursasse.

Durante esse ano foi possível observar, ainda que sem bases estatísticas, que os alunos de períodos mais avançados, até mesmo pela experiência na faculdade e do conhecimento dos desafios que os aguardava, eram mais participativos e receptivos a atividades alternativas. A forte carga teórica do curso de Relações Internacionais da PUC-Rio implicava um entendimento mais subjetivo do seu conteúdo e a proposta de aliar filmes a textos, além de aliviar sua carga de leitura, proporcionava uma nova visão para fatos muitas vezes exaustivamente estudados.

Os alunos mais novos, por outro lado, eram mais interessados em eventos e fatos concretos. Debater teoria, mesmo que necessário, não era seu principal interesse: o importante para eles era ver como os conceitos e idéias se aplicavam e se conectavam ao processo decisório. Isso causava preocupação, já que a audiência do curso era formada majoritariamente por calouros e - de acordo com a estrutura do próprio curso de graduação da PUC-Rio - devíamos nos focar em oferecer um curso com base teórica forte e robusta.

Diante das circunstâncias, havia dois caminhos a seguir. O primeiro e mais fácil era retornar ao modelo tradicional, reproduzindo as técnicas e métodos que eles aprenderam na escola e encontravam em outras disciplinas. A segunda opção envolvia combinar a teoria que eles precisavam entender com a prática que eles buscavam. Mesmo sendo mais trabalhosa e indo de encontro a práticas consolidadas, a segunda opção foi a escolhida. Para tanto, aproveitei as férias para pesquisar e buscar mecanismos de ensino que proporcionassem os resultados que eu esperava, bem como oferecessem o retorno que os alunos buscavam.

Introduzindo novos métodos e conceitos em sala de aula

Além dessa disciplina de PGP, voltada para a turma de calouros, à época eu lecionava outras duas disciplinas, ambas para períodos mais avançados. Estas turmas reagiam favoravelmente a métodos alternativos de ensino e aprendizado, inclusive com a demanda por atividades que estimulassem um envolvimento maior, muitas vezes substituindo ou complementando a bibliografia estritamente acadêmica à qual estavam acostumados. Um aspecto que deve ser destacado é que as aulas nessas disciplinas avançadas eram baseadas quase que exclusivamente em debates em sala e demandavam uma participação intensa dos estudantes para assegurar o sucesso do curso. Até mesmo pela maturidade que demonstravam, era mais fácil a utilização de formas de *active learning* junto a esses alunos. Contudo, aquele seria o ponto de partida a ser observado para a mudança em PGP.

Nesse sentido, a primeira ação foi analisar os programas desses dois cursos para tentar perceber oportunidades para usar no curso de PGP. Outro passo natural foi estabelecer extensas conversas com colegas

mais experientes e realizar questionários sobre o curso e as ambições junto a alunos que se mostravam dispostos a ajudar. Baseado nesse *feedback*, algumas medidas foram implementadas e possibilitaram uma melhora na dinâmica das aulas.

A primeira modificação afetou a estrutura que sustentava o curso. E foi uma mudança que promoveu impactos conceituais. A separação entre os temas de paz e de guerra seria encerrada, em prol de uma dinâmica que mostrasse a interlocução entre os dois temas em diferentes pontos da história. Essa modificação era baseada em uma seleção histórica de temas para discussão, nos quais guerra e paz eram entrelaçadas e mais ou menos enfatizadas conforme o contexto e os interesses que cercavam os eventos. Desta forma, a dificuldade em correlacionar as idéias poderia ser mitigada. Para ilustrar o debate, alguns estudos de caso foram trazidos, a maior parte deles envolvendo conceitos e fatos históricos relevantes tanto para a disciplina quanto para as Relações Internacionais, como a deterrência durante a Guerra Fria e os movimentos de paz durante a guerra do Vietnã.

De modo a ampliar a dimensão do aprendizado e evitar a repetição de temas de outras disciplinas, os programas das demais disciplinas da turma de calouros foram estudados, de forma a permitir que PGP pudesse dialogar com elas mais estreitamente, especialmente as duas obrigatórias de Relações Internacionais, Formação do Sistema Internacional e Introdução à Política Internacional. Essa medida beneficiaria o curso na medida em que permitiria que aquelas duas disciplinas proporcionassem grande parte da sustentação teórica complementar para o bom andamento do curso, facilitando a interlocução de uma dimensão das relações

internacionais com um campo mais amplo, proporcionado por aqueles dois cursos.

De forma semelhante, e contando com o apoio da coordenação, alguns temas centrais àquelas disciplinas foram deixados de lado em PGP, como a o debate teórico entre realistas e idealistas, para dar mais agilidade ao curso. O foco seria na base teórica de guerra e paz.¹⁰ A intenção era explorar os aspectos políticos da guerra e a discussão sobre a paz que derivava dessas noções.

Em linhas gerais, o programa ficou dividido em cinco partes, coordenadas histórica e politicamente. Primeiramente, era apresentado a eles um contexto sobre a guerra e a paz. Nessa etapa, era feita uma revisão histórica sobre como os conceitos eram articulados na política durante os séculos XVIII, XIX e XX.

Depois, o foco do curso se voltava para a segunda metade do século XX e as principais discussões nas Relações Internacionais sobre o tema. Guerra Fria, deterrência e os movimentos pacifistas se contrapunham para construir as bases do conhecimento mais contemporâneo. Isso contribuiu para fazer o resgate do que fora aprendido na primeira parte do curso e conectar com temas mais contemporâneos, de forma a mostrar a relação entre as bases históricas e o processo político que lhes era mais conhecido. Era um meio também de oferecer a interlocução entre teoria e prática que lhes faltava.

A terceira parte do curso tratava das causas da guerra e dos arranjos construídos para a paz. O direito internacional, organizações internacionais e teorias sobre causas da guerra são trazidos como

¹⁰ Esses temas não eram completamente marginalizados no curso de PGP: as noções fundamentais eram passadas aos alunos - até porque havia a presença de alunos de outros cursos de graduação -, mas o grosso da informação era ensinado pelos demais professores.

instrumentos da comunidade internacional para trabalhar com os conceitos de guerra e de paz. Esse pedaço do curso carrega aspectos teóricos e práticos ilustrados com estudos de caso, que permitem a visualização quase imediata dos problemas levantados e preparou o curso para as perspectivas contemporâneas de guerra e de paz.

Nesse sentido, a visão contemporânea de guerra é trabalhada com ênfase nas formas mais recentes de violência organizada - os conflitos étnicos, novas guerras e o crime organizado. A paz passou a ser trabalhada a partir dos Estudos para a Paz e dos ideais de justiça social e de redução da violência. Interligando as seções, a discussão sobre intervenção humanitária e a participação de atores não-estatais na construção desses conceitos. Essas três partes combinadas permitiriam, novamente, a operacionalização dos aspectos teóricos com a prática que eles enxergavam em simulações e noticiários jornalísticos.

Uma vez que a estrutura do curso foi organizada, o processo de revisão se dirigiu, então, para os aspectos pedagógicos e a sua implicação na dinâmica em sala de aula. Essa preocupação englobava tanto o desenrolar das aulas quanto o estímulo dos alunos diante de cada tópico e questão levantada pelo programa. O objetivo principal do curso passou a ficar claro no programa: o sucesso da disciplina dependeria da participação e da interação crítica dos alunos com o conteúdo ensinado.

Como forma de estimular essa participação, desenvolvi atividades buscando mostrar que a frequência às aulas e o aumento do conhecimento poderiam ser algo divertido, além de útil para as suas carreiras. Primeiramente, a incorporação da proposta de Michael Tierney (Tierney 2007) de usar uma lista de músicas relacionadas a cada uma das aulas, tocando o “tema” do dia no início de cada uma delas. Segundo ele,

ao tocar uma música que dialoga com o tema da aula nos seus minutos iniciais proporcionava uma inquietação saudável para o debate. Ademais, estimulava a curiosidade dos alunos sobre o que estava por vir - mesmo daqueles que não tinham lido o texto da aula.

Além da lista de músicas, outra inovação tomou a forma de “atividades complementares”, i.e., filmes e palestras com convidados a serem realizados em sala para estimular a reflexão sobre o tema à luz dos textos estudados e da experiência proporcionada pela atividade. A exibição de filmes foi uma estratégia bem sucedida nos períodos anteriores, então optei por mantê-la, evidenciando a conexão entre teoria e prática. Não obstante essa correlação, na nova estrutura do curso, os debates foram planejados para servir de espaço de consolidação do conhecimento trazido pelo professor e pelos alunos. O filme serviria como um sumário de cada parte do curso e os alunos deveriam discuti-lo baseado nas suas reflexões sobre os conceitos e idéias mais relevantes da unidade trabalhada.

No tocante à correlação imediata entre os temas trazidos pelos textos e a prática política, a adaptação mais importante se deu com os controles de leitura. Ao invés de apenas perguntar aos alunos sobre os pontos do texto a ser trabalhado, as perguntas passaram a se voltar para o tema da aula: ele deixaria de ser um mero controle de leitura para se tornar um controle do aprendizado. Esse mecanismo de avaliação visava estimular os alunos a lerem os jornais diariamente e a se manterem atualizados com os principais debates políticos - ou, pensando de forma utilitária, ao menos aqueles pertinentes à disciplina.

Os alunos também eram desafiados a conectar o curso a outras formas de conhecimento, trazendo revistas em quadrinhos, romances e outros materiais não-acadêmicos que se correlacionariam a temas

discutidos em sala. Para proporcionar exemplos a eles, a cada semestre era proposto um ou dois títulos para serem lidos e criticados. De livros sobre a relação entre o futebol e a II Guerra Mundial a histórias em quadrinhos sobre a guerra da Bósnia-Herzegovina,¹¹ cada título contava, desde que tivesse conexão com a disciplina trabalhada em sala de aula.

Finalmente, ex-alunos pediam para participar de algumas das aulas, para rever algum tema e/ou tirar eventuais dúvidas. Sua participação era aceita na medida em que participassem de debates sobre temas polêmicos e/ou delicados como direitos humanos, intervenção humanitária e conflitos étnicos. Esses ex-alunos atuavam como defensores de um ponto de vista contrário ao da maioria da turma, estimulando o confronto de idéias e entravam nas discussões sem que a turma soubesse seu verdadeiro papel ali. Essa atividade era realizada geralmente em momentos estratégicos do curso, quando os alunos pareciam perder um pouco do ânimo.

Sem se darem conta, os alunos confrontavam teoria e prática para apoiar suas posições, aumentando seu entendimento do que era proposto por cada texto em sala de aula. A rejeição que apresentavam diante dos debates teóricos era superada conforme percebiam a importância de justificar seus pontos de vista e decisões tomadas/assumidas. Essas atividades foram mantidas por três períodos e produziram bons resultados, refletindo um aumento significativo na frequência às aulas e na quantidade de inscrições para monitor da disciplina, bem como material de leitura extra. Ademais, o número de alunos não-inscritos na

¹¹ Dentre os livros trabalhados em sala para essas atividades complementares estava *Ajax, the Dutch, the War: football In Europe during Second World War*, de Simon Super, e *Maus*, de Art Spiegelman.

disciplina que pediam para participar de aulas específicas aumentou sensivelmente.

Respondendo aos problemas de idade e informação propostos anteriormente

No início desse artigo apontei dois problemas que afetavam a dinâmica do curso, que eram o aumento da informação disponível *online* e a diminuição da idade média dos calouros. Sugeri que esses problemas podem ser tratados separadamente, mas uma ação combinada produziria melhores efeitos. Nas páginas anteriores descrevi a experiência do curso de PGP e as mudanças relacionadas às dinâmicas em sala de aula, acusando uma constante preocupação em correlacionar debates teóricos que garantissem a excelência acadêmica e a demanda por temas mais, digamos, interessantes.

Como o programa do curso estava adequado aos requisitos acadêmicos esperados para uma disciplina de Estudos de Guerra e Paz, bem como o rigor estava no nível das demais disciplinas do curso de Relações Internacionais da PUC-Rio, o objetivo agora era sanar pequenos “vícios” dos alunos. Ao tornar o programa de estudos do curso historicamente situado, os estudantes se mostraram mais confortáveis com os tópicos e temas propostos. Os aspectos teóricos da disciplina foram “mascarados” e passaram a ser vistos não como uma obrigação da faculdade, mas como um aspecto da aula, sempre localizados e fazendo referências a eventos empíricos estudados. Ao final de cada unidade, eles eram estimulados a correlacionar um filme àquilo que aprenderam e suas respostas, na maior parte das vezes, refletia seu entendimento dos conceitos principais e que nortearam a evolução da disciplina.

Começando pela questão da idade, e levando em consideração os resultados mais produtivos nas matérias de períodos mais avançados, uma associação imediata que pôde ser feita foi que alunos mais velhos, grosso modo, se mostravam criticamente mais engajados para debater e simular problemas reais a partir de uma perspectiva teórica, reconhecendo as limitações impostas por questões ideológicas ou “achismos”. Especialmente diante de questões mais próximas a eles - seja pelo contato através da mídia, cultura ou em simulações -, os estudantes mais novos tinham dificuldade em se portar de forma neutra perante os problemas apresentados. Assim, se a discussão estabelecida no curso se limitasse a termos teóricos, abstratos, o problema tenderia a se agravar.

A pouca idade dos calouros acabava por implicar na pouca maturidade e no acúmulo precário de conteúdo vindo do Ensino Médio. Conforme esses garotos chegavam mais novos à faculdade, menos vivência eles tinham e, por isso, menos experiência para contrapor e refletir sobre informações novas. Desta maneira, um professor não pode exigir ou esperar que esses alunos adquiram, por si só e quase que automaticamente, uma capacidade de análise que é peculiar a alunos mais vividos. Mas, por outro lado, a questão da idade não pode servir como desculpa para acomodações ou baixo aproveitamento.

Entendo que um misto de rigidez e paciência deve ser utilizado para facilitar a transição do Ensino Médio para a educação superior. Como a idade média do aluno baixou em quase um ano do período em que cursei o estágio docente na disciplina (2005) até o último período que a lecionei (2009),¹² era preciso ensiná-los a ler e a pensar nos termos que a faculdade - e, em última instância, o mercado profissional -

¹² Informações baseadas nas aulas introdutórias, quando cada aluno se apresentava e dizia a cidade de origem, idade e colégio onde cursou o Ensino Médio.

esperava dele. Os exercícios de *active learning* se mostraram um bom instrumento para facilitar essa transição.

Na medida em que as atribuições de sala se dirigiam para a fuga de um conhecimento instrumental para um uso aplicado - como o caso dos controles de leitura - havia a indicação de que o conhecimento do vestibular não era mais válido para a faculdade, nem para “o mundo real”. Do mesmo modo, se os textos acadêmicos eram densos e complexos para o nível de estudo que estavam acostumados, os filmes e debates permitiam uma transição menos turbulenta para o ensino superior. As divisões temáticas no programa faziam o mesmo, construindo, passo a passo, as bases para o conhecimento e mostrando como os conceitos poderiam ser articulados.

Ademais, como os exercícios demandavam que o aluno buscase superar suas próprias dificuldades - mais uma vez, reais ou acusadas -, o estudo em casa se tornava direcionado não apenas às necessidades imediatas, mas para adquirir um hábito que se consolidaria ao longo dos períodos. O resultado foi percebido pelos professores do segundo período que, acostumados a trabalhar com alunos menos críticos, passaram a notar um avanço significativo na maneira de pensar das novas turmas.

Esse elemento acaba por se relacionar ao segundo aspecto que mencionei, a quantidade de informação disponível *online*. A popularização do acesso a Internet tornou o computador um instrumento essencial para o aprendizado, em todos os níveis. A quantidade de páginas e sítios especializados na mais variada gama de temas fez com que a informação apurada em livros seja mais facilmente obtida em esquemas, resumos e análises cuja correção não é sempre completa. Com isso, a difusão de informações se tornou um tema bastante em voga em discussões sobre ensino e aprendizado, assumindo dimensões

extremamente positivas, mas também bastante negativas. Com poucos cliques e um mínimo de esperteza, qualquer um é capaz de achar argumentos para compreender uma questão, em qualquer área. Nesse sentido, os professores enfrentam o problema de alunos com interesses em particular obtendo informações para saciar sua curiosidade - e reforçar seu senso de autonomia.

A não-orientação na pesquisa por essas informações pode acabar causando a distorção de algumas verdades e elementos importantes para o aprendizado tradicional. Ainda assim, não se pode desprezar o valor que essas pesquisas proporcionam para a formação dos estudantes do século XXI - clichês à parte. Conjugando o problema da idade com essa proliferação de informações, percebi que, para atrair a atenção deles e garantir um bom rendimento em sala, era preciso adequar a forma de transmitir conhecimento aos mecanismos que eles estavam acostumados.

O acesso a informações *online*, que os ajudava a se preparar para modelos e simulações e a fazer os deveres de casa no Ensino Médio, não era mais um fator de contestação. Os debates e a participação em sala demandavam deles um conhecimento mais que o meramente descritivo, o que implicava que eles - por mais que se sentissem confortáveis com os temas debatidos - percebessem a necessidade de aprofundar ainda mais as informações que possuíam, até conseguirem analisar os tópicos de uma forma política. Misturar teoria e prática no mesmo espaço usando atividades de *active learning* foi suficiente para mostrar que eles não sabiam aquilo que achavam que sabiam - ou não sabiam o suficiente ainda para serem bem sucedidos. Alguns alunos eram muito bons em História, dominando detalhes, datas e nomes, mas careciam do instrumental para analisar esses eventos de forma mais conceitual. Na

verdade, seus professores no Ensino Médio nunca exigiram nada semelhante deles, então sua entrada na universidade marcou uma nova forma de enxergar o mundo: isso evidenciava a importância da teoria para essa nova perspectiva.

Entretanto, conseguir fazê-los participar ativamente dessas aulas não foi uma tarefa fácil. Foi um esforço gradual que levou alguns semestres até apresentar resultados efetivos, tanto para os alunos quanto para mim, já que todos nós - os participantes das aulas - precisávamos nos acostumar a essas dinâmicas. Como exposto anteriormente, os alunos mais velhos respondiam melhor a esses estímulos e eles eram constantemente citados como exemplos de postura crítica - e resgatados, em outros períodos para participar de atividades específicas.

O exemplo do curso de PGP motivou outros professores a passarem mais tempo estudando atividades alternativas para usar em suas aulas. Um exemplo disso foi a mudança na dinâmica das aulas de “Organizações Internacionais” e “Política Internacional Contemporânea I”. A mesma professora lecionava as duas matérias e inseriu em seu programa que um dos objetivos a serem atingidos pelos alunos era a capacidade de operacionalizar e articular o conhecimento a problemas concretos propostos em sala de aula. Isso significava que uma parcela da avaliação - e também da expectativa quanto aos alunos - envolvia a aplicação da teoria a situações amplas, de forma a chegar a soluções práticas. Ela também inseriu uma carga de simulações e filmes como recursos pedagógicos, quebrando o modelo tradicional de ensino que predominava nessas cadeiras.

Graças a essa “ousadia”, buscamos em conjunto uma atividade envolvendo as turmas de “Política Internacional Contemporânea I” e “Segurança nas Relações Internacionais”. Baseados no modelo

desenvolvido por Tessman (2006), desenvolvemos uma simulação baseada no mundo fictício de Política, com os alunos sendo divididos em países e, dentro deles, em grupos de situação, oposição e minorias. Os problemas lançados diziam respeito à segurança, economia, etnias e recursos ambientais e a atividade exigia, mais do que “vencer”, atingir uma série de parcerias e estratégias entre grupos domésticos e internacionais, o que os estimulava a negociarem e definirem seus interesses e necessidades antes dos encontros. Realizada em duas manhãs, em sessões de quatro horas cada, a simulação fez parte de um programa não-oficial para a Semana das Relações Internacionais de 2008 e foi bastante elogiada pela turma.

Repercussões e planos para o futuro

Para o futuro, espero desenvolver um curso de PGP baseado inteiramente em atividades de *active learning*, no qual os alunos sejam estimulados - até mesmo como parte do processo de avaliação - a se envolverem plenamente com essa dinâmica. Há planos também para o desenvolvimento de um modelo simulando, nos moldes do livro de Tessman, um encontro internacional, de grande porte.

Graças à ajuda de ex-alunos, realizei uma simulação do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (“PNUD”) que buscava alternativas para os programas de Desarmamento, Desmobilização e reintegração de crianças-soldado em Serra Leoa.¹³ Nele foi possível

¹³ O comitê foi simulado a partir do guia de estudos intitulado “Reconstrução e Desenvolvimento Pós-Guerra Civil: o caso de Serra Leoa”, preparado por Tiago Abrahão e Carolina Taboada para o Mirin de 2009. Maiores informações sobre o guia, inclusive o seu acesso na íntegra, podem ser encontrados em http://www.mirin-puc.com/pdf/VI_MIRIN/pnud_7.Pdf. Acesso em 05 de julho de 2010.

proporcionar um espaço para a pesquisa e operacionalizar os conceitos aprendidos em sala, enquanto se colocavam desafios reais - e politicamente interessantes! - para os alunos envolvidos, contando com a participação - sempre providencial - de ex-alunos para conduzir as atividades e “quebrar o gelo”.¹⁴

Como conclusão para esse artigo, acreditamos que a adoção de mecanismos de *active learning* em sala de aula ajuda a concretizar objetivos críticos expostos no programa de estudos. Mais do que colocar uma série de leituras a serem feitas e avaliadas unilateralmente, a construção do conhecimento proporciona aos alunos e ao professor uma experiência gratificante, verificando se a atividade ou a dinâmica trabalhada se adéqua aos objetivos do curso e aos propósitos da disciplina.

A experiência obtida nessas reflexões mostra que essas atividades produzem resultados positivos, ainda que de sucesso variável, e que devem ser estimuladas não apenas desde o início do curso, mas desde os primeiros momentos dos alunos na faculdade. Deixando claro que eles estão se submetendo a um processo inovador e, por isso, diferente, mas que proporciona uma ferramenta pedagógica valiosa, há maiores chances dos alunos se interessarem e contribuírem para o sucesso da atividade. E, ao perceberem que as atividades produzem resultados em longo prazo, o professor se sente mais motivado a alterar a sua própria forma de lecionar, já que seu papel em sala se torna mais importante. Ele deixaria de ser apenas alguém que transmite informações para se tornar um condutor na construção do conhecimento.

¹⁴ Para evitar a desagradável desculpa de se sentir pouco à vontade simulando um comitê, tornei essa atividade em (boa) parte da segunda avaliação do curso. Mesmo aqueles que se mostraram contrários foram obrigados a participar e, curiosamente, foram os que mais se dispuseram a tornar real aquele problema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ESTEVES, Thiago, TABOADA, Carolina. (2009), “Reconstrução e Desenvolvimento Pós-Guerra Civil: o caso de serra Leoa”, in: F. Malta e T. Scot, Guia de Estudos do MIRIN. Rio de Janeiro, PUC-Rio.
- TESSMAN, B. F. (2006), International Relations in Actions: a world politics simulation. Boulder, Lynne Rienner.
- TIERNEY, M. J. (2007), "Schoolhouse Rock: pedagogy, politics, and pop." *International Studies Perspective*, n. 8, v. 1: 3-4.