

CONTRIBUIÇÕES DAS SIMULAÇÕES PARA O ENSINO DAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS NO BRASIL: UMA ANÁLISE SOBRE O CASO DO FÓRUM DE DISCUSSÃO UNIVERSITÁRIO*

CONTRIBUTIONS OF SIMULATIONS FOR THE TEACHING OF INTERNATIONAL RELATIONS IN BRAZIL: AN ANALYSIS ON THE CASE OF THE UNIVERSITY DISCUSSION FORUM

Alexandre Freitas da Silva **1**

Resumo: Para entender a aplicação das Simulações e sua relevância no ensino o trabalho analisa o caso do Fórum de Discussão Universitário, da FFC-UNESP. O objetivo é fornecer uma visão pedagógica sobre um modelo muito aplicado nos cursos de relações internacionais, destacar habilidades desenvolvidas pelo método e seu papel na formação profissional em relações internacionais. Para isso, a pesquisa utiliza da análise de referências teóricas, dados sobre os cursos de Relações Internacionais no Brasil e, principalmente, de respostas de um questionário aplicado a estudantes que participaram do Fórum de Discussão Universitário. O resultado demonstra a validade das Simulações como método de ensino e para a carreira de analista de relações internacionais. A conclusão é da importância da reflexão sobre o ensino da área do Brasil para o seu desenvolvimento como esfera do conhecimento e profissional. Palavras-Chave: Simulações. Ensino. Relações internacionais.

Abstract: In order to understand the application of simulations and its incidence in teaching, the work analyzes the case of Fórum de Discussão Universitário (FDU), from FFC-UNESP. The objective is to provide a pedagogical view from a very applied model in international relations courses, highlight skills developed by the method and its role in professional formation in international relations. For this, The research uses the analysis of theoretical references, data about the courses of International Relations in Brazil and, mainly, of answers to a questionnaire applied to students who participated in the Fórum de Discussão Universitário. The result demonstrates the validity of Simulations as a method of teaching and for the career of international relations analyst. The conclusion is the importance of the reflection on the teaching of the area of Brazil for its development as a sphere of knowledge and professional. Keywords: Simulations. Teaching. International relations.

Graduado em relações internacionais pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", mestrando no programa de pós-graduação em ciências sociais, pela linha 4 – Relações Internacionais e Desenvolvimento pela mesma universidade.
E-mail: alexandrefreitas2297@hotmail.com

*O trabalho é fruto do relatório de pesquisa para o programa institucional de bolsas de iniciação científica do Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento, o PIBIC-CNPq.

Introdução

As *Simulações* como método de ensino para o curso de relações no Brasil são aplicadas há pouco mais de duas décadas. A utilização das *Simulações* como geradoras de situações problema em sala de aula é oriunda dos Estados Unidos, com o primeiro registro da atividade nos anos 1960 (CHERRYHOLMES, 1965). A ideia naquele país sempre foi a de promover uma aprendizagem prática em que os estudantes tivessem o trabalho direcionado à solução de problemas. Eis o primeiro traço geral das *Simulações*: a questão da praticidade.

Se existe então uma influência da pedagogia norte-americana sobre o uso das *Simulações* no ensino numa perspectiva de dar praticidade ao aprendizado, é necessário entender no que se fundamenta a ideia de integrar constantemente a prática ao cotidiano dos alunos. Para isso, a tarefa que é compreender que ideias influenciam tal formato de ensino. Assim, o trabalho se debruçou sobre a obra de John Dewey, intitulada *vida e educação* (1978), para analisar a pedagogia de tal modelo de ensino.

A discussão sobre o papel das *Simulações* no ensino tem como foco a análise do Fórum de Discussão Universitário da FFC- UNESP. Promovido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Organizações Internacionais (GEO)¹. O Fórum de Discussão Universitário (FDU) consiste em uma simulação da cúpula diplomática da Organização dos Estados Americanos (OEA). Os estudantes participantes representam a delegação de um dos países membros da OEA², respeitam um conjunto de regras de decoro diplomático e discutem temas atuais de impacto local e internacional para o continente americano.

O estudo busca compreender as razões pelas quais o uso da simulação promove o desenvolvimento de certas capacidades nos alunos, o que John Dewey (1978), já havia lembrado quando cita que “o ideal não é a acumulação de conhecimento, mas o desenvolvimento de capacidades” (DEWEY, 1978, p. 46). Para Dewey (1978), o estudante deve se perceber como um sujeito central na experiência para ampliar as suas capacidades.

As situações vivenciadas pelas pessoas durante as *Simulações* revelam explicitamente esse dado. A experiência ganha relevância na medida em que se explora o problema, ou seja, como lembra o autor existe uma “importância do problema” (DEWEY, 1978, p. 48). Pois, o “verdadeiro desenvolvimento é um desenvolvimento da experiência, pela experiência” (DEWEY, 1978, p. 53). Assim, o aspecto lógico e o psicológico da experiência levam da matéria ao resultado, num processo experimental em que o aluno que se vê diante de um problema desenvolve as capacidades para sua resolução, numa perspectiva prática.

Ao falar em prática a questão que é posta é a de se entender as *Simulações* e a forma como são empregadas no Brasil, através das discussões teóricas relativas à formação profissional. Para isso, o estudo do caso do FDU. Ao observar o desenvolvimento dessa pesquisa é preciso compreender que como instrumento de formação profissional as *Simulações* possuem certas particularidades.

As duas particularidades que serão aqui trabalhadas são: autonomia participativa do discente e a Comunicação oral. Dessa maneira, entendendo que esses conceitos não podem ser separados dentro da dinâmica das *Simulações*, buscaremos demonstrar que existe um passado acumulado de visões teóricas, que provam a importância destes aspectos para a formação do futuro profissional em relações internacionais.

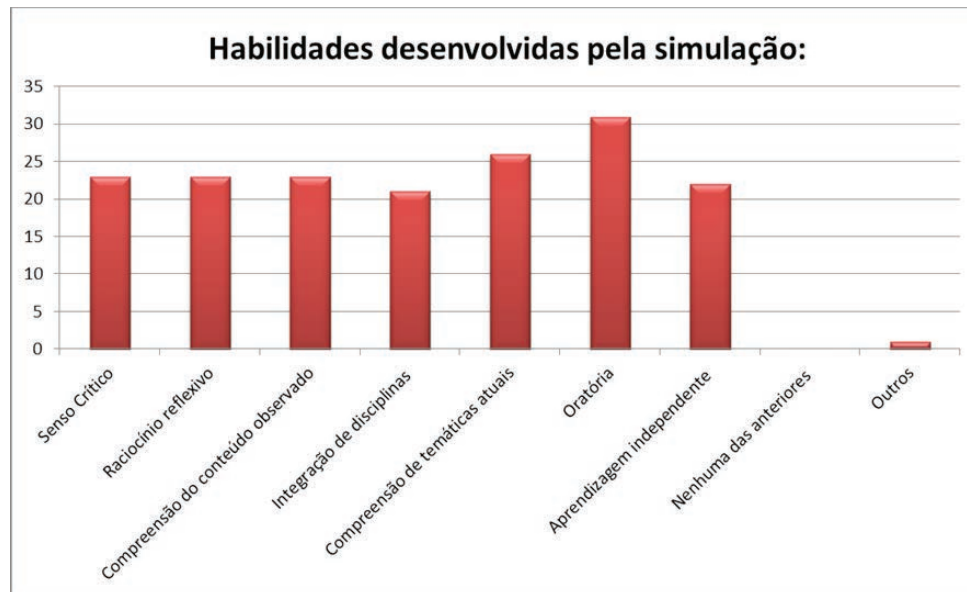
Justifica-se a escolha desses dois aspectos por conta do resultado do questionário³ aplicado aos alunos graduandos e egressos do curso de relações internacionais que já participaram do FDU. O questionário envolvia um total de 16 perguntas sobre a opinião dos participantes em relação às *Simulações* promovidas pelo GEO. Alunos que já participaram do evento foram indagados a cerca da qualidade do evento e do uso e desenvolvimento de certas habilidades durante e após o evento.

¹ O Grupo de Estudos e Pesquisas em Organizações internacionais é um projeto pertencente ao curso de relações internacionais da FFC-UNESP, o grupo realizou sua primeira *simulação* no ano de sua fundação em 2008. Para mais informações sobre o grupo e suas atividades é só consultar a página do grupo na rede social Facebook: <https://www.facebook.com/geounesparilia/>

² A Organização dos Estados Americanos possui 35 membros. No caso todos os países do continente americano, com a exceção de Cuba e mais recentemente da Venezuela, são membros da organização.

³ O questionário foi aplicado por e-mail, utilizando a plataforma Google Forms para os alunos que já participaram do FDU entre as edições de 2010 a 2016, totalizando 81 alunos, dentre os quais 31 responderam as perguntas.

Figura 1. Habilidades desenvolvidas pela simulação



Fonte: Elaborado pelo autor

De fato um modelo que preconiza a aplicação instantânea dos conhecimentos e habilidades como é a *Simulação* instiga uma aprendizagem mais acelerada do aluno ao oferecer uma perspectiva bem prática. É nesse aspecto que reside o desafio para se entender tal método de ensino, o dilema entre utilizar um método simplesmente porque ele dá certo sem a preocupação de compreender quais os seus aspectos pedagógicos.

Para explicar o FDU como método pedagógico e seu relativo sucesso em desenvolver habilidades tão essenciais à formação do discente, um levantamento bibliográfico era necessário. Por isso, o trabalho tenta oferecer um entendimento sobre as *Simulações* como prática de ensino, pois existe uma ausência de ligação entre as *Simulações* como atividade de ensino e as teorias que explicam a aprendizagem propriamente dita.

Entendendo as qualidades do método e aquilo que mais foi citado pelos discentes no questionário proposto. O trabalho parte para uma análise teórica dos resultados coletados, que ajudará a compreender como diferentes autores interpretam a questão das *Simulações* no ensino. Para isso, vamos utilizar a contribuição de Vygotsky, Paulo Freire e Noam Chomsky para entender o problema da pesquisa.

O primeiro ponto destacado nas *Simulações* pelo trabalho é autonomia dentro do modelo apresentado, que é uma autonomia em relação ao uso de um tutor que oriente o discente durante a aprendizagem. Pois, a ideia da *Simulação* é que a aprendizagem venha em grupo, já que é na dinâmica coletiva que os estudantes desenvolvem suas habilidades e competências. Nas *Simulações* os estudantes tem a autonomia em relação a um tutor que controle o processo.

Em relação à comunicação é preciso entender que aqui não é a comunicação do cotidiano, não há por parte dos alunos o uso do discurso das relações pessoais comuns. A comunicação durante as *Simulações* é representativa, pois cada discente carrega consigo a função de respeitar a posição em que este foi colocado Assim, estudante aplica suas habilidades comunicativas e as aprimora no decorrer do evento.

Compreender as *Simulações* e seu aspecto teórico contribui para abandonar a resposta de que se utiliza o método simplesmente porque dá certo. Finalmente com isso será possível definir o papel dessa metodologia dentro do sistema de ensino das relações internacionais no Brasil, oferecendo informações para a solução de problemas relativos a tal formação profissional na área.

A pedagogia por trás das *Simulações*

O papel do tutor

Muito se discute atualmente sobre as dificuldades que os estudantes brasileiros têm em aprimorar suas competências, para poderem utilizá-las com mais criatividade e autonomia ao longo

dos anos de formação e em seguida na vida profissional (BENINI; OLIVEIRA, 2007). Nesse contexto, existem críticas severas sobre o excesso de tutela ao redor do estudante universitário.

É fato que existem ambos: as dificuldades em formar alunos mais criativos e autônomos e as críticas à excessiva tutela sobre os estudantes. Contudo, a crítica sobre a excessiva tutela dos estudantes se apoia na condição dos estudantes como pouco criativos e autônomos, não nas condições do ensino. É preciso entender que existe, em verdade, um ensino com pouca criatividade e pouca autonomia (SOBRINHO, 2010).

Se a tutela é um fator fundamental no ensino, as atividades propostas no Fórum de Discussão Universitário podem trazer vantagens e inovações. Os estudantes durante o FDU atuam sem a figura direta de um tutor (a) exercendo um papel autônomo e independente. Como docente do curso, o papel do tutor no FDU é auxiliar na procura de temas e conteúdos para as discussões, bem como definir os limites para a sua atuação dentro das *Simulações*, para não comprometer os aspectos pedagógicos principais do evento.

O tutor deve garantir o bom funcionamento do evento dentro de suas principais diretrizes pedagógicas. O papel do tutor é de mediador do grupo. Manter a qualidade do ensino por meio da participação e envolvimento de todos, mesmo que para isso sua presença seja dispensável durante as discussões. Portanto, uma das grandes vantagens e inovações do FDU é a maleabilidade do tutor.

A inovação é fruto do excesso de tutela, se durante o exercício de seu trabalho for necessário ao tutor das *Simulações* não participar, como é o caso do FDU, deve aquele não participar garantindo sua tutela. O tutor deve fornecer um meio pelo qual os alunos não precisem de sua figura direta para o processo de desenvolvimento de competências e habilidades. Assim, a ausência do tutor na execução das *Simulações* não implica numa falta de tutela.

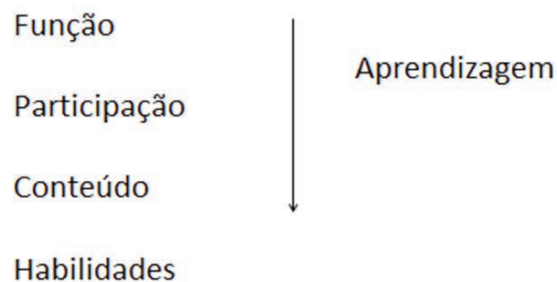
A estrutura do modelo

O desenvolvimento do estudante durante a realização das *Simulações* se dá em etapas, dentro da lógica proposta na pirâmide de execução do Fórum de Discussão universitário. Um raciocínio linear: 1)função; 2)participação; 3)conteúdo; 4)habilidades; 5)simulação.

Figura 2. Pirâmide de execução



Fonte: Elaborado pelo autor

Figura 3. Caminho da aprendizagem

Fonte: Elaborado pelo autor

A seta indica o caminho que a aprendizagem percorre, seus estágios tem a *Simulação* como um “catalisador” dos processos ao acelerar e permitir o progresso e a ligação entre os eixos que o FDU envolve, por isso, a *Simulação* é a base da pirâmide. A imagem acima busca representar o caminho percorrido pela aprendizagem, começando pela função, passando pela participação até a utilização dos conteúdos através de habilidades. O processo é garantido somente porque há a simulação como diretiva que conduz a seta em tal direção.

Em geral, um participante que atua pela primeira vez nas *Simulações* não tem o mesmo desempenho no primeiro e no último dia de discussões, pois as experiências são cumulativas. Observando tais esquematizações é preciso questionar dois fatos: como ocorre a aprendizagem autônoma do discente? E de que forma se dá essa lógica de tomada de decisões de forma coletiva no FDU?

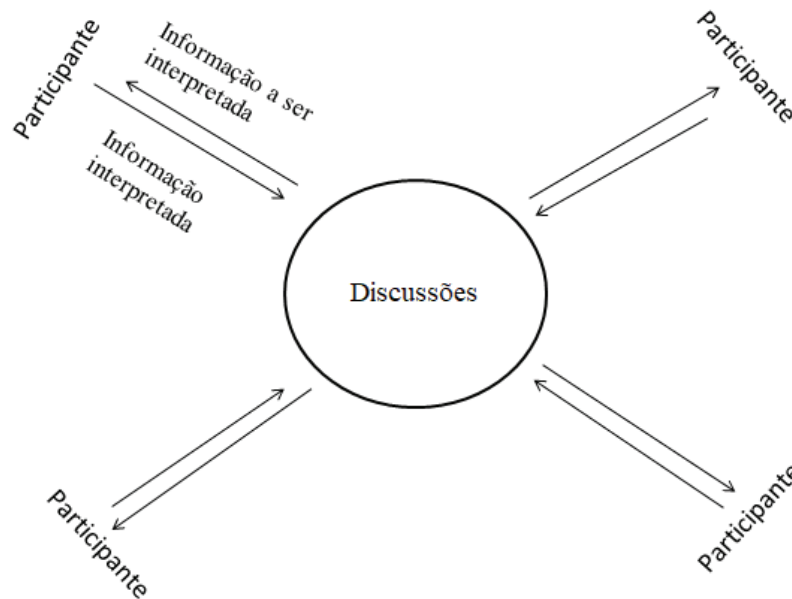
A resposta para a segunda indagação parece ser mais intuitiva e empírica ao observador do Fórum de Discussão Universitário. Para responder a segunda pergunta é preciso ter em mente a lógica da coletividade nas *Simulações* e de todo o processo de aprendizagem em grupo que ocorre no FDU. E, também, que o ambiente das discussões em que os discentes estão propõe soluções em conjunto, na qual prevalece a vontade coletiva.

Na medida em que essa esfera da coletividade aumenta nas discussões para que os estudantes cheguem a uma solução conjunta, o ambiente propõe a ideia da solução em coletivo. Os estudantes internalizam essa ideia, a amadurecem e a devolvem com suas visões pessoais acrescentadas. É nessa troca contínua que os estudantes chegam a uma decisão conjunta, do individual para o coletivo e retornando ao individual novamente.

A autonomia do discente e o papel do debate

O teor das discussões tende a cooptar os estudantes a participarem e, conseqüentemente, a se informarem mais e mais. Nesse sentido, o FDU desenvolve uma estrutura valiosa, em que existe um ciclo nas discussões constante e renovável, como ilustra a figura abaixo:

Figura 2. Dinâmica das discussões



Fonte: elaborado pelo autor

Vygotsky (2009) na sua obra pensamento e linguagem criticou aquilo que ele chamava de pensamento “associativista”, que coloca o pensamento e a fala como diretamente associados sem buscar entender os meandros desse processo. O autor também criticou a ideia de que aqueles dois aspectos deveriam ser analisados de forma separada, pois para ele é preciso estudá-los em conjunto e observar um aspecto central: o sentido do discurso. Esta é, segundo o autor, a chave para entendermos a relação entre o pensamento e a linguagem.

No caso do FDU é importante o sentido do discurso, já que os estudantes precisam se manter ativos na interpretação do discurso dos outros estudantes e de seus próprios discursos. É uma valiosa fonte de observação para se entender aquilo que Vygotsky (2009) defende como forma de análise do discurso, que seria o exercício incessante sobre semântica da fala, portanto, o responsável por unir o pensamento e a fala.

As variações intensas observadas no esquema elaborado logo acima combinam para formar o desenvolvimento psíquico (VYGOTSKY, 2009), que é o desenvolvimento de habilidades, cuja de maior destaque é a oratória, mas que é acompanhada por outra, a interpretativa. De fato “no decurso da evolução do pensamento e da fala gera-se uma conexão entre um e outra que se modifica e desenvolve” (VYGOTSKY, 2009, p. 159). O desenvolvimento psíquico é aflorado por essa dinâmica, que ocorre concomitantemente na fala e na interpretação desta.

As *Simulações* promovem um ambiente cíclico, em que o participante munido das informações adquiridas as interpreta a sua forma. A discussão é o “local” onde essas informações interpretadas são colocadas. A interpretação é fruto da pesquisa contínua das delegações, que é oriunda dessa cooptação causada pelo debate, no sentido de conduzir os estudantes a reforçarem e reorganizarem as informações nas suas falas de que acordo o que “retorna” do debate.

As discussões são fruto do volume de informações interpretadas adicionadas pelos participantes e das que ainda serão interpretadas. A informação a ser interpretada nada mais é que a informação interpretada. Pois, quando um participante está em sua fala colocando as informações que foram interpretadas pela sua delegação, ele está naturalmente condicionando os ouvintes a receberem uma informação a ser interpretada. Assim, o sujeito que fala é o dono da informação interpretada e o que escuta é o dono da informação a ser interpretada.

Nesse processo é muito relevante a compreensão que o estudante tem de ser o protagonista na sua aprendizagem, pois se o objetivo das *Simulações* é fornecer justamente um modelo que “simule” a prática de trabalho - guardadas as devidas ressalvas de que o FDU não é capaz de simbolizar todos os eixos de atuação de um estudante de relações internacionais - é possível

enxergar essa situação como positiva na formação profissional do estudante.

Em consonância com o raciocínio apresentado sobre a autonomia do discente nas *Simulações*, Paulo Freire (2013) defende em sua obra *Pedagogia da Autonomia* a prática educativo-crítica autônoma, ao apontar que se trata de uma tarefa das mais importantes, na qual segundo Freire, (2013, p. 39):

[...] propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu.”

Não é sobre a capacidade que os discentes têm ou não de atuar sozinhos em seus respectivos processos de aprendizagem que tal discussão foi aqui apresentada. Mas sim para demonstrar, conforme Paulo Freire (2013), que não há empecilho a uma atividade de aprendizagem autônoma, se não o desafio de colocar os educandos e educadores diante de um método, em que o processo de formação ocorre tanto individual como coletivamente. Nada pode ser mais motivador para o estudante do que ser o protagonista de seu processo instrução.

Como parte das hipóteses apresentadas no projeto inicial⁴, à oratória era uma das habilidades e competências em que esperávamos respostas que a ressaltassem como competência desenvolvida. O que de fato ocorreu, mas em escala muito maior. Pois dentre todas as habilidades e competências como passíveis de desenvolvimento no FDU, a oratória foi, de longe, o aspecto ressaltado como o mais aprimorado durante as *Simulações*.

A interação é parte fundamental das *Simulações*, é a forma que esta ocorre que determina o desenvolvimento do discente ao longo das *Simulações*, tal interação, o é, por meio da linguagem. A dinâmica, informação a ser interpretada e informação interpretada, está relacionada ao falar e ouvir o outro. Nessas condições o estudante utiliza e desenvolve a sua oratória, por isso, a linguagem é um agente central na participação dos alunos.

De acordo com Chomsky⁵ (apud GLENDAY, 2010), a linguagem é um elemento inato ao ser humano, sendo dotada de uma estrutura universal, que é ativado por inputs externos. Os estudantes recebem esses inputs externos, que seriam os constantes estímulos das *Simulações*. Nesse sentido, ocorre aquilo que Chomsky (apud GLENDAY, 2010) define como um processo de maturação das capacidades internas adquiridas, desenvolvendo uma habilidade inata que é a comunicação.

Diferentemente da perspectiva “conteudista”⁶ que tem como base a transmissão de informações (LEÃO, 1999). O presente estudo defende que o fator fundamental da aprendizagem está no desenvolvimento das capacidades e das ciências do indivíduo. Munido de tal desenvolvimento, o indivíduo poderá usá-lo como fonte de interpretação, reflexão e ação sobre os conhecimentos e matérias com os quais interage.

O indivíduo que possui grande quantidade de informação e, portanto, conteúdo sobre determinado assunto, detém uma ferramenta extremamente valiosa. Porém, sem o desenvolvimento necessário da criatividade para usar seus conhecimentos, é como uma chave fabricada para abrir

4 As hipóteses em que este trabalho se apoiava antes do desenvolvimento da pesquisa eram promoção do senso crítico, criatividade, conhecimento interdisciplinar, capacidade de raciocínio reflexivo, desenvolvimento da competência argumentativa, compreensão de temas atuais, para os graduando do curso de Relações Internacionais da FFC, UNESP.

5 CHOMSKY, N. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: The MIT Press, 1965.

6 O ensino “conteudista” é aquele ligado ao modelo de escola tradicional em que a inteligência é uma capacidade inata, que faz com que o indivíduo tenha a capacidade de armazenar informações. Nesse contexto, existe um passividade do aluno visto como uma tábua rasa, a ser preenchida com o saber do professor por meio do método pedagógico expositivo (LEÃO, 1999).

apenas uma porta. O conteúdo está na bibliografia, mas o desenvolvimento das habilidades e competências não, pois estão na criatividade. Assim, o foco do ensino no armazenamento de processos e um saber enciclopédico, fazem do aluno um sujeito que aprende por imitação (LEÃO, 199), minando a tão fundamental criatividade, o que não ocorre no FDU.

Paulo Freire (2013) entende que o domínio do ser sobre a sua consciência é o fator chave para o fim da dualidade opressor-oprimido⁷. As primeiras páginas de sua obra intitulada *Pedagogia do oprimido*, são dedicadas a entender o papel que a consciência tem em dar ao ser o papel de senhor de sua própria história. A capacidade do ser em tornar-se conscientizado supera a educação “robotizada” e abre caminho para um ensino libertador, que enfrenta o ensino “conteudista” e mecanizado com a criatividade.

Ter o controle de sua consciência na aprendizagem significa liberar sua criatividade através do aprimoramento de suas habilidades e competências. Para tanto, é preciso um ensino mais dinâmico, em que o aluno consiga “permutar” as informações que detém, ao utilizar como ferramentas habilidades e competências aprimoradas para resolver uma situação problema. Isto é ser criativo, uma condição que para o estudante e o ensino é revolucionária (FREIRE, 2013).

A partir desse ponto o conteúdo passa a ser importante para o estudante, pois sua criatividade passa a ser capaz de utilizar seus conhecimentos para resolver problemas, para compreender a realidade. Só a informação torna o ensino “objetivista”, do contrário, somente a consciência individual faz do ensino subjetivista. Para Paulo Freire (2013) é do equilíbrio entre esses dois eixos que surge a dialética objetivismo-subjetivismo, fundamental ao ensino libertador.

O objetivo e o subjetivo se unem no aprendizado, no qual é possível a inserção crítica do sujeito no mundo e dos problemas deste. No caso das *Simulações* o aluno (subjetivo) se une ao conhecimento (objetivo) através da inserção crítica (debates contínuos). Assim, ocorre à reflexão (consciência e conhecimento pensando o problema) e a ação (fala do aluno com solução para o problema), eis a práxis⁸ das *Simulações*.

As *Simulações* e sua práxis são conduzidas pela constante interação entre as partes, na qual o diálogo está sempre presente. Assim, se enfrenta o que Paulo Freire (2013) entende como “cultura do silêncio” difundida por um método de ensino que deixa o sujeito passivo frente a um ente dominador. O dominador, infelizmente, é o professor, aquele que tudo sabe, ao passo que os alunos seriam aqueles que nada sabem, e, portanto, dominados.

O papel do professor nas *Simulações* é compreender e interpretar as ações desenvolvidas com sua formação e experiência. O professor se torna o tutor nas *Simulações*, pois realiza apontamentos fundamentais, além de contribuir para a defesa e continuidade dessa metodologia de ensino. Esses apontamentos vêm da aprendizagem do professor com o método, já que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens educam-se entre si” (FREIRE, 2014, p. 6).

As *Simulações* tem em sua essência o diálogo entre as partes em busca de uma solução comum para um problema. Dessa forma, possuem dois aspectos fundamentais para a formação da consciência do ser em torno de sua verdadeira realidade: a problematização, que demonstra aos homens seus problemas e tenta resolvê-los, e a dialogicidade⁹, em que reside a ação e reflexão (Freire, 2013).

Dentre os dois aspectos acima citados o mais interessante para compreender as *Simulações* é a dialogicidade. Por meio dessa metodologia os estudantes abandonam a cultura do silêncio, porque existe um diálogo capaz de fazer dos alunos conhecedores dos seus temas geradores. Estes são os formadores do universo temático de problemas da realidade vivida pelos alunos (Freire,

7 A dualidade opressor-oprimido é aquela em que o ser oprimido é controlado pelo ser opressor, de forma a impedi-lo de enxergar a totalidade, de ser o dono de sua própria consciência e capaz de enxergar além daquilo que se está diante. Assim, tal condição impede o ser de libertar para enxergar a totalidade de seus problemas (FREIRE, 2013).

8 Adotaremos a visão de Gadotti (2012, P. 2) em que “Fazer pedagogia é fazer prática teórica por excelência. É descobrir e elaborar instrumentos de ação social. Nela se realiza de forma essencial a unidade entre teoria e prática. A pedagogia como teoria da educação não pode abstrair-se da prática intencionada. A pedagogia é sobretudo teoria da práxis.”

9 Paulo Freire (2013) expõe o conceito de dialogicidade como a essência de uma educação libertadora, já que este seria o exercício da ação e da reflexão, em que o homem por meio da comunicação se encontra com a sua existência.

2013). Os temas trabalhados no FDU no ano de 2017, por exemplo, foram à universalidade da saúde e os problemas relativos à previdência social no continente americano.

A presença do diálogo que permuta informações e interpretações entre os alunos impede a reprodução de um discurso pronto. No caso do FDU, onde cada aluno representa um país com posições distintas, o debate produz um fator novo que é a indagação entre participantes, para impedir que os países permaneçam com discursos tradicionais e “imitados”. A imitação mina a capacidade de aprendizagem do ser (Glass, 2001), já o constante debate proposto entre os participantes do FDU a aflora.

Além de reafirmar a criatividade por meio do diálogo, por sua natureza coletiva, as *Simulações* ajudam a eliminar a visão individualista de aprendizagem, que só contribui para o isolamento social do estudante. Tal como afirma Gonçalves, (1999, P.199):

No que diz respeito tanto à coordenação de ações, como às avaliações éticas e às manifestações subjetivas, a linguagem ocupa um papel fundamental. A legitimação dos valores – verdade, correção normativa e veracidade –, que toda a ação comunicativa pressupõe, não é alcançada por uma racionalidade meio-fim, mas somente pela argumentação em função de princípios reconhecidos e validados pelo grupo.

Toda essa discussão sobre a prática pedagógica proporcionada pelas *Simulações* é para demonstrar a validade desse método dentro do sistema educacional do curso de relações internacionais. Vale destacar que essa graduação é relativamente nova no país e tem avançado significativamente nos últimos anos em número de cursos (INEP, 2015), mas ainda com pouquíssimas reflexões sobre seu ensino e a validade de seus métodos (MYAMOTO, 2003). Entendemos que somente com mais pesquisas sobre o ensino das relações internacionais no Brasil será possível uma definição sólida do internacionalista como profissional.

Papel das *Simulações* na formação em relações internacionais no Brasil

Segundo o relatório do INEP de 2015, o Brasil possui cem cursos de relações internacionais avaliados pelo ENADE. Ao julgar pela expansão no ensino superior brasileiro a tendência é que este número aumente. Como 83% dos estudantes que realizaram a prova têm menos de 24 anos, a maioria dos alunos ainda vai integrar o mercado de trabalho. Por isso, a importância de se refletir sobre o ensino das relações internacionais no Brasil.

Ainda segundo o relatório quase 70% dos estudantes de relações internacionais que realizaram o exame do ENADE declararam estudar até 7 horas semanais fora a sala de aula. Em comparação 72% dos alunos de direito destes estudam até 7 horas por semana. No curso de Direito, todavia, a média de idade dos estudantes que realizaram a prova do ENADE é maior, o que indica que boa parte já está integrada ao mercado de trabalho (INEP, 2015).

Comparados a três cursos de áreas do saber distintas, mas em que a média de idade dos estudantes que realizaram a prova do ENADE é parecida. Os estudantes das RIs, semanalmente, estudaram menos que os alunos de medicina (INEP, 2013), fonoaudiologia e engenharia(INEP, 2016). Todos os três últimos cursos têm em sua matriz curricular métodos práticos e integrativos para aprendizagem, com destaque para a aprendizagem baseada em problemas (BERBEL, 1998).

As *Simulações* são utilizadas em boa parte dos cursos de relações internacionais do Brasil, sobretudo os mais tradicionais. Entretanto, os métodos de ensino tradicionais continuam predominando como obrigatórios. Na prática, as *Simulações* são uma experiência popular e conhecida, mas pouco validada e valorizada pelos cursos. Para entender melhor tal situação é preciso observar as atuais diretrizes curriculares do curso.

Os parâmetros curriculares nacionais do curso de relações internacionais são de 2003 (CNE, 2003), ano em que os cursos das RIs passavam por uma grande expansão. As diretrizes curriculares nacionais do curso foram aprovadas em 2017 (CNE, 2017) e possuem um texto quase idêntico aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 2003, sem alterações que propusessem inovações

numa graduação que aumentou muito em número de alunos e, portanto, deixou de ser uma “raridade” no ensino superior para ser mais dinâmica. As *Simulações* estavam contempladas tanto nos PCNs quanto nas atuais DCNs do curso de RI como atividades secundárias, mesmo com forte presença nos cursos de graduação de relações internacionais pelo Brasil¹⁰.

Considerações finais

Entender um modelo de formação que promova o processo de ensino e ideal para um curso específico de graduação é complexo. Um tema inesgotável que deve ser objeto constante de reflexão, para a própria construção dessa nova área do conhecimento que é a Relações Internacionais. O perfil de um estudante de certa graduação aponta para habilidades e competências, que a matriz curricular deveria contemplar, ao definir qual é o profissional que se pretende formar para mercado de trabalho.

No caso do curso de Relações Internacionais é fundamental para a formação do aluno o uso de algum método ativo, pois, esse profissional irá atuar de uma forma analítica e contundente¹¹. O estudante de relações internacionais deve estar ciente de que pela novidade de sua carreira a formação deve ser tão importante. Nesse sentido, o desenvolvimento de habilidades e competências como o senso crítico, oratória, compreensão de temas atuais e raciocínio reflexivo é fundamental.

Conhecer e compreender a pedagogia que está por trás das *Simulações* promovidas no curso de relações internacionais da FFC-UNESP, foi uma tarefa árdua. Com méritos o estudo e suas ponderações recaíram diretamente sobre as Diretrizes do curso de relações internacionais, que permitiram uma análise sobre o curso de relações internacionais no Brasil.

A partir do presente estudo foi possível verificar alguns aspectos que precisam ser discutidos e fomentados com o intuito de melhorar a qualidade do curso de RI no Brasil:

1) As coordenações dos cursos de relações internacionais no Brasil, devem adotar certa constância nas reflexões sobre o ensino das RIs no Brasil.

2) As interações entre o estudante durante a graduação e o mercado de trabalho devem ser fortalecidas por serem fundamentais para a formação do estudante e a definição das RIs como área de atuação.

3) O professor deve cada vez mais adotar a postura de um tutor que está em constante transformação em relação a seus métodos de ensino, onde é capaz de aprender ensinando.

4) Tanto professores como alunos precisam ter respaldo para a construção conjunta de métodos, que acompanhem as inovações tecnológicas em sala de aula e se aliem a outras formas mais tradicionais de ensino nos cursos de relações internacionais pelo Brasil.

5) O quinto aspecto a ser ressaltado faz referência a presença das *Simulações* no curso de relações internacionais como método obrigatório de ensino. Devido a sua importância na formação do futuro internacionalista é imprescindível garantir seu espaço na grade curricular do curso.

As observações citadas não são incontestáveis, e, é bom que sejam questionadas. Esse é um sinal de que existe um movimento para maior compreensão a respeito da formação no curso de RIs no Brasil. Casos de sucesso como o uso das *Simulações* na FFC-UNESP mostram o progresso de um curso, mas também podem chamar a atenção para lacunas e problemas. Por isso, é preciso

10 As *Simulações* são comumente utilizadas nos cursos de relações internacionais pelo Brasil. O modelo se difundiu nacionalmente, com destaque para os modelos que simulam a Organização das Nações Unidas, os *Model United Nations*. Em cursos como os da Universidade de Brasília, na Pontifícia Católica Universidade do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, na Universidade Estadual da Paraíba, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na Universidade Federal de Santa Catarina e em outras consideráveis instituições, como pode ser visto no site do *Model United Nations* para à América do Sul: <https://mymun.com/muns/south-america>.

11 Uma pesquisa em sites relacionados a carreiras profissionais como o Guia do Estudante, IG estudante e Catho indicam que a maioria dos empregos na área é para exercer a função de analista de relações internacionais, que os sites definem com um profissional dinâmico e que necessita ter boa comunicação e capacidade de interpretação, para com tais habilidades realizar tarefas como pesquisa de mercados e análise de cenários em relações internacionais. As informações foram obtidas nos seguintes sites: <https://guiadoestudante.abril.com.br/blog/pordentrodasprofissoes/quais-as-areas-de-atuacao-em-relacoes-internacionais/>
<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/guia-de-profissoes/relacoes-internacionais/4ee396c6fb3b72f05700004f.html>
<https://www.catho.com.br/profissoes/analista-de-relacoes-internacionais>

ressaltar que o progresso das relações internacionais como área do conhecimento está ligado ao tipo de profissional que se pretende formar e, conseqüentemente, aos diferentes métodos de ensino valorizados e comumente utilizados no curso.

Agradecimentos

O presente trabalho não teria sido possível sem o auxílio prestado pelo Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento (CNPq), que através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) forneceu o financiamento necessário para a produção dessa pesquisa. Os devidos agradecimentos devem ser realizados também a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, cuja unidade Faculdade de Filosofia e Ciências, na cidade de Marília, propiciou as condições para a elaboração do trabalho.

Referências

BENINI, M,M,G. OLIVEIRA,V,F. Um olhar crítico ao ensino superior: inovações necessárias aos interesses da sociedade em movimento. **Revista de educação UFSM**, volume 32, número 32, número 01, p.p 143-164. Santa Maria, 2007. < <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/viewFile/664/475> > Acesso em 9 de Abril de 2018.

BERBEL, N.N.: Problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? Revista **Interface**. Volume 2, número 2. Botucatu. Fevereiro de 1998. < <http://www.scielo.br/pdf/icse/v2n2/08.pdf> > Acesso em 8 de Março de 2018.

BRASIL. Lei nº 9.131, de 25 de Novembro de 1995. Dispõe sobre as diretrizes e os princípios fixados pelos Pareceres CNE/CES nºs 776/97 e 583/2001, bem como considerando o que consta dos Pareceres CNE/CES nºs 67/2003; 134/2003, 210/2004 e 23/2005, homologados pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, respectivamente, em 2/6/2003, 9/9/2003, 24/9/2004 e 3/6/2005. **MINUTA DE DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES INTERNACIONAIS**. Conselho nacional de educação, Brasília, p.p 1 a 7, 1995.

CHERRYHOLMES, C,H. Developments in Simulation of International Relations in High School Teaching. **The Phi Delta Kappan**. Bloomington, Indiana, EUA, vol. 46, No. 5, Jan-1965, p.p 227-231.

CHOMSKY, NOAM. **Novos Horizontes no Estudo da Linguagem e da Mente**. São Paulo, UNESP, 2005.

DEWEY, J. **Vida e Educação**. São Paulo, Editora Melhoramentos, 1978.

Diretoria de avaliação da educação superior, Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, Relatório Síntese da área de relações Internacionais, Brasília, 2015. < http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2015/relacoes_internacionais.pdf > Acesso em 25 de Janeiro de 2017.

Diretoria de avaliação da educação superior, Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, Relatório Síntese da área de fonoaudiologia, Brasília, 2016. < http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2016/fonoaudiologia.pdf > Acesso em 2 de Agosto de 2018.

Diretoria de avaliação da educação superior, Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, Relatório Síntese da área de medicina, Brasília, 2016. < http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2016/medicina.pdf > Acesso em 2 de Agosto de 2018.

Diretoria de avaliação da educação superior, Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, Relatório Síntese da área de direito, Brasília, 2015. < http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2015/direito.pdf > Acesso em 2 de Agosto de 2018.

Diretoria de avaliação da educação superior, Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, Relatório Síntese da área de engenharia, Brasília, 2016. < http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2014/2014_rel_engenharia.pdf > Acesso em 2 de Agosto de 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia & Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo, Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo, Paz e Terra, 2014.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Práxis. Ministério do Meio do Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental**, Brasília, 2013. < http://gadotti.org.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/426/AMG_PUB_02_055.pdf?sequence=2&isAllowed=y > Acesso em 28 de Julho de 2018.

GLENDAY, C. Chomsky e a linguagem cartesiana. **Transformação**, Marília, volume: 33, n.1, p.183-202. Marília, 2010. < <http://www.scielo.br/pdf/trans/v33n1/a09v33n1.pdf> > acesso em 10 de julho de 2018.

GONÇALVES, M, A, S. Teoria da ação comunicativa de Habermas: Possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. **Educação & Sociedade**, ano 20, número 66. Campinas, 1999. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n66/v20n66a6.pdf> > Acesso em 3 de Junho de 2018.

GUTIERREZ, G, L. ALMEIDA, M, A, B. Teoria da Ação Comunicativa (Habermas): estrutura, fundamentos e implicações do modelo. **Veritas: Revista de Filosofia da PUC-RS**, Volume 58, número 1 Janeiro/Abril, p.p 151-173. Porto Alegre, 2013. < <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/veritas/article/view/8691/9031> > Acesso em 13 de Junho de 2018.

LAJONQUIÈRE, L. Acerca da instrumentação prática do construtivismo: a (anti) pedagogia piagetiana, ciência ou arte? **Caderno de Pesquisa**, número 81, p.p 61-66. Tradução: Luci Banks Leite. São Paulo, 1992. < <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/991/1000> > Acesso em 16 de Maio de 2018.

LEÃO, D,M,M. Paradigmas contemporâneos da educação: escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, número: 107, páginas 187 a 206, Edição de Julho/1999. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1999. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a08.pdf> > Acesso em 5 de julho de 2018.

MARCONDES, D. **Textos básicos de linguagem: de Platão a Foucault**. Rio de Janeiro, Zahar, 2010.

MIYAMOTO,S. O Ensino das Relações Internacionais no Brasil: problemas e perspectivas. **Revista de Sociologia Política**, número 20, Junho, p.p 103-114. Curitiba, 2003 < <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n20/n20a9.pdf> > Acesso em 9 de Fevereiro de 2017.

MULH, E,H. Habermas e a educação: racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipação. **Revista Educação e Sociedade**, volume 32, nº 117, p. 1035-1050. Campinas, 2011. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a08.pdf> > Acesso em 25 de Maio de 2018.

OSTERMANN, F. CAVALCANTI, C,J,H. **Teorias da Aprendizagem**. Evangraf. UFRGS. Porto Alegre,

2011. < http://www.ufrgs.br/sead/servicos-ead/publicacoes-1/pdf/Teorias_de_Aprendizagem.pdf> Acesso em 2 de Fevereiro de 2018.

PALMARINI, M, P.CABRAL, A. **Teorias da Linguagem, Teorias da Aprendizagem: o debate entre Jean Piaget & Noam Chomsky**. São Paulo, EDUSP, 1983.

PERSCH, D. A ética do discurso de Habermas: fundamentação e aplicabilidade. **Revista Filosofazer**, número 35, Julho/Dezembro. Passo Fundo, 2009.

PIAGET, J. **Epistemologia Genética**. Tradução: Álvaro Cabral. 3ª ed. Martins Fontes: São Paulo, 2007.

SOBRINHO, J.D. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação e Sociedade**, Volume 31, número 113, p.p 1223-1245, Outubro-Dezembro. Campinas, 2010. < <http://www.redalyc.org/pdf/873/87315816010.pdf> > Acesso em 14 de Maio de 2018.

SANCHIS, I,P. MAHFOUD, M. Interação e construção: o sujeito e o conhecimento no construtivismo de Piaget. **Ciências & Cognição**, volume 12, p.p 165-167. Rio de Janeiro, 2007. < <http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v12/m347195.pdf> > Acesso em 8 de Maio de 2018.

VYGOTSKY, L, S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo, relógio d'água, 2009.

Recebido em 2 de maio de 2019.

Aceito em 24 de junho de 2019.