

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

ANA CAROLINA VIEIRA DE ANDRADE

APRENDIZADO ATIVO DA TEORIA REALISTA ATRAVÉS DO LIVRO SENHOR DAS  
MOSCAS

Florianópolis  
2018

ANA CAROLINA VIEIRA DE ANDRADE

APRENDIZADO ATIVO DA TEORIA REALISTA ATRAVÉS DO LIVRO SENHOR DAS  
MOSCAS

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao curso de  
Relações Internacionais da Universidade Federal de  
Santa Catarina, como requisito obrigatório parcial para a  
obtenção do grau de Bacharelado.

Florianópolis  
2018

ANA CAROLINA VIEIRA DE ANDRADE

APRENDIZADO ATIVO DA TEORIA REALISTA ATRAVÉS DO LIVRO SENHOR DAS  
MOSCAS

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao curso de  
Relações Internacionais da Universidade Federal de  
Santa Catarina, como requisito obrigatório parcial para a  
obtenção do grau de Bacharelado.

Florianópolis, 06 de julho de 2018.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dra. Patrícia Fonseca Ferreira Arienti

---

Prof. Dra. Marialice Moraes

---

Prof. Me. André Vagner Peron de Moraes

---

A Banca Examinadora resolveu atribuir a nota 9 a aluna Ana Carolina Vieira de Andrade na disciplina CNM 7107 – Monografia, pela apresentação deste trabalho.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, agradeço ao curso de Relações Internacionais da Universidade Federal de Santa Catarina por ter me acolhido da melhor forma nesses anos de graduação. Um obrigada a cada professor, servidor e colegas com quem tive a oportunidade e boa sorte de estar junto. Não posso deixar de recordar e agradecer aos diversos professores que, antes da universidade, também fizeram parte da minha jornada até aqui. Isso porque, antes de iniciar a graduação, já me encantava a forma como a arte e a literatura podiam nos mostrar tanto do mundo e suas voltas. Coincidentemente, esse encanto se mostrou na hora de escolher o tema da minha monografia. Agradeço também a equipe do Impact Hub Floripa que acompanhou em praticamente todas as reuniões de prioridades os dramas do TCC. Valeu galera! Um obrigada a Thaís que, além de também ouvir pacientemente as alegrias e dores do processo, leu e deu feedbacks muito bem humorados e importantes. Sou especialmente grata ao meu namorado, Lucas, que mais do ninguém me acompanhou nesse semestre e foi meu parceiro também nas horas de dedicação para monografia; a minha mãe, Valquiria, que como sempre me deu todo apoio e conforto de suas palavras nos momentos que mais precisava. E, por fim, um agradecimento muito especial à Patrícia, obrigada por ser minha orientadora e por me apresentar uma forma mais leve de ver o TCC. À todos que de alguma forma fizeram parte disso, meu muito obrigada!

"The significant problems we face cannot be solved at the same level of thinking we were at when we created them." (Albert Einstein)

## RESUMO

O objetivo principal do trabalho é apresentar a possibilidade do uso de textos alternativos como ferramenta pedagógica nas Relações Internacionais para um ensino e aprendizado ativo. Para isso, de forma qualitativa, de cunho exploratório e descritivo, esta monografia se inicia trazendo um panorama sobre o surgimento das Relações Internacionais como área de estudo institucionalizada e de seus respectivos desafios como disciplina no geral e, em particular, no Brasil. Tendo em vista esses desafios, em seguida, apresenta-se o conceito de aprendizado e ensino ativo, apontando seus benefícios e suas aplicações possíveis nas salas de aula de RI. Por conseguinte, com o foco em textos alternativos, são apontadas as relações entre cultura popular e RI. E, por fim, de maneira mais específica, destaca-se a literatura, concluindo este trabalho acadêmico com uma leitura da Teoria Realista através da obra Senhor das Moscas de William Golding. Assim, foi possível concluir sobre a importância das ferramentas de ensino alternativas no aprendizado e também despertar para a necessidade de mais estudos nacionais que trabalhem com a ideia de que o estudante seja colocado em uma posição ativa no processo de construção do conhecimento.

Palavras-chave: Aprendizado e ensino ativo. Cultura Popular. Literatura. Relações Internacionais. Senhor das Moscas.

## **ABSTRACT**

*The main objective is to present the possibility of using alternative texts as a pedagogical tool in International Relations for active teaching and learning. For this, in a qualitative, exploratory and descriptive way, this paper begins with a panorama about the emergence of International Relations as an institutionalized study area and its respective challenges as a discipline in general, and in particular in Brazil. In view of these challenges, the concept of active learning and teaching is presented, pointing out its benefits and possible applications in the IR classrooms. Therefore, with the focus on alternative texts, the relations between popular culture and IR are pointed out. And finally, in a more specific way, the literature stands out, concluding this academic work with a reading of the Realist Theory through the work "Lord of the Flies" by William Golding. Thus, it was possible to conclude about the importance of alternative teaching tools in learning and also to awaken to the need for more national studies that work with the idea that the student be placed in an active position in the process of knowledge construction.*

*Keywords: Active learning and teaching. Popular culture. Literature. International Relations. Lord of the Flies.*

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
1.1	OBJETIVO GERAL .....	10
1.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	10
1.3	METODOLOGIA .....	10
1.4	RELEVÂNCIA DE ESTUDO .....	11
2	<b>NOTAS SOBRE AS RELAÇÕES INTERNACIONAIS COMO DISCIPLINA</b> .....	12
2.1	O ESTUDO INSTITUCIONAL DAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS .....	12
2.1.1	<b>O surgimento enquanto disciplina autônoma</b> .....	12
2.1.2	<b>Desafios enfrentados pela disciplina</b> .....	15
2.2	O ENSINO DAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS NO BRASIL .....	16
2.2.1	<b>O surgimento da disciplina no Brasil</b> .....	17
2.2.2	<b>A ascensão do estudo institucional das Relações Internacionais no Brasil</b> ..	18
2.2.3	<b>Desafios enfrentados pela disciplina no Brasil</b> .....	19
2.3	CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO .....	20
3	<b>APRENDIZADO E ENSINO ATIVO NAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS</b> .....	21
3.1	APRENDIZADO E ENSINO ATIVO .....	21
3.1.1	<b>Paradigma do Aprendizado X Paradigma da Instrução</b> .....	21
3.1.2	<b>Estudo de caso</b> .....	23
3.1.3	<b>Simulações, jogos e peças de teatro</b> .....	24
3.1.4	<b>Uso de tecnologia</b> .....	25
3.1.5	<b>Uso de textos alternativos</b> .....	25
3.1.6	<b>Porquê do aprendizado e ensino ativo nas Relações Internacionais</b> .....	26
3.2	TEXTOS ALTERNATIVOS EM FOCO: CULTURA POPULAR COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA RELAÇÕES INTERNACIONAIS .....	29
3.2.1	<b>Cultura popular e Relações Internacionais</b> .....	29
3.2.2	<b>Cultura popular como reflexo</b> .....	32
3.3	CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO .....	34
4	<b>LITERATURA E AS RELAÇÕES INTERNACIONAIS</b> .....	36
4.1	O SENHOR DAS MOSCAS: UMA ANÁLISE LITERÁRIA À LUZ DA TEORIA REALISTA .....	37
4.1.1	<b>Notas sobre a Teoria Realista</b> .....	37
4.1.2	<b>Senhor das Moscas</b> .....	40



4.1.2.1	Narrativa e Teoria .....	40
4.2	CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO .....	50
5	<b>CONCLUSÕES</b> .....	53
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	55

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino no Brasil e em outras regiões do mundo, em sua forma convencional, ainda concebe o aprendizado atomisticamente, ou seja, as matérias de determinado curso são apresentadas por um instrutor para um aluno em um sentido único de forma que o estudante ocupa uma posição passiva no processo do conhecimento. Nesse sentido, o título de graduado se é dado a partir do momento em que o aluno recebeu a quantidade suficiente de instrução, sendo determinado então principalmente pelo número de matérias e horas que o estudante passou na instituição (BARR; TAGG, 1995).

Este modelo, apresentado por Barr e Tagg (1995) como Paradigma da Instrução, já não é tão efetivo como forma de ensino. Assim sendo, propõe-se um aprendizado e ensino ativo que coloque o aluno, junto à universidade e aos professores, como protagonista no processo de construção do conhecimento. Nessa nova abordagem, portanto, o aprendizado é baseado em um ecossistema de suporte e presença por parte dos atores envolvidos, além de ser colaborativo e cooperativo. O Paradigma do Aprendizado molda o aprendizado holisticamente, ou seja, a construção do conhecimento, nesse caso, não é um processo linear ou acumulativo, mas sim fruto de um conjunto de interações (BARR; TAGG, 1995).

O ensino das Relações Internacionais, por conseguinte, não se diferencia das demais áreas do conhecimento em termos de modelo de ensino, as RI também estão ainda em meio ao ensino tradicional. Não obstante, a disciplina mostra um potencial especial, dado seu caráter multidisciplinar, para adotar um ensino e aprendizado mais ativo nas salas de aula.

Enquanto que mundialmente o estudo institucionalizado das Relações Internacionais se deu a partir do advento da Primeira Guerra Mundial, o surgimento como disciplina autônoma no Brasil é bastante recente, tendo seu primeiro curso de graduação apenas em 1974 e aumentando significativamente o número de cursos oferecidos a partir de 1995, chegando em 2016 a marca de 126 cursos de graduação em todo o Brasil (INEP, 2016).

Contudo, o número de cursos não necessariamente reflete aumento na qualidade do ensino ofertado (VIZENTINI, 2005). Como disciplina e área de estudo, as Relações Internacionais ainda têm muitos desafios, desde aqueles relacionados a questões intrínsecas à natureza da disciplina até aqueles que remetem a fatores externos. Desafios esses que são mais aprofundados no segundo capítulo dessa monografia, abordando também o tema do surgimento das Relações Internacionais de forma geral e no Brasil, em específico.

Dados os desafios da disciplina apresentados no segundo capítulo, a proposta é que as soluções sejam buscadas e não apenas esperadas; logo, o uso do aprendizado e ensino ativo é uma opção de mudança de paradigma. No terceiro capítulo desse trabalho, dessa forma, serão expostos os modelos do Paradigma da Instrução e do Paradigma do Aprendizado, a fim de apontar suas discordâncias e semelhanças. Ainda nesse capítulo, dentre as relações possíveis entre essa abordagem de construção do conhecimento e a disciplina de Relações

Internacionais, quatro delas são apresentadas nessa monografia: o estudo de caso, as simulações, jogos e peças de teatro, o uso da tecnologia e os textos alternativos (LANTIS; KILLE; KRAIN, 2010).

Assim, a fim de adentrar mais a fundo em uma das propostas de aprendizado e ensino ativo nas RI, opta-se nesse trabalho acadêmico pelo estudo do uso dos textos alternativos através da cultura popular, expressada nesse trabalho pelo uso da literatura. No capítulo quatro, portanto, será apresentada uma análise literária do livro *Senhor das Moscas* através da visão realista, a fim de mostrar por meio da prática as possibilidades da interação entre as Relações Internacionais e a literatura.

### 1.1 OBJETIVO GERAL

Apresentar a possibilidade do uso de textos alternativos - expressado pela literatura nessa monografia - como ferramenta pedagógica nas Relações Internacionais para um ensino e aprendizado ativo.

### 1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Elencar os principais desafios das Relações Internacionais enquanto disciplina;
- Apresentar a metodologia de aprendizado e ensino ativo e as suas possibilidades de implementação nas Relações Internacionais;
- Apontar as interações existentes entre a cultura popular e as Relações Internacionais, e os benefícios a partir da exploração dessas relações em sala de aula;
- Analisar o livro *Senhor das Moscas* a partir da ótica da teoria realista a fim de mostrar a literatura como uma ferramenta pedagógica poderosa.

### 1.3 METODOLOGIA

A metodologia utilizada nessa monografia é de natureza qualitativa, com teor exploratório e descritivo (KÖCHE, 2011). Dentro disso, tratará de buscar informações a fim de atingir os objetivos já apresentados principalmente por meio de revisão bibliográfica a partir de livros, artigos e trabalhos acadêmicos. Cabe apontar que, como grande parte dos artigos levantados são em inglês, as citações e menções aos autores foram de tradução própria da autora.

A fim de atingir os objetivos propostos, após esta introdução, esta monografia apresenta três capítulos em seu desenvolvimento: o segundo, que traz notas sobre o surgimento da disciplina de Relações Internacionais e ainda como se deu esse processo no Brasil, elencando os seus principais desafios; o terceiro, que introduz a temática de metodologias alternativas e apresenta o termo de aprendizado e ensino ativo com foco nas RI, além de apontar as relações presentes entre a cultura popular e as relações internacionais; e, por fim, o quarto capítulo, que engloba a análise do livro *Senhor das Moscas* através da teoria realista das Relações Internacionais. O trabalho finaliza então com algumas considerações finais sobre a dada pesquisa.

#### 1.4 RELEVÂNCIA DE ESTUDO

Inicialmente, cabe transparecer um interesse próprio da autora no tema. A maneira como as artes, a cultura popular em geral, têm a capacidade de refletir determinado contexto através de uma realidade paralela é encantador. Contudo, pouco ainda se estuda, nacionalmente, sobre a interação entre a cultura popular e as Relações Internacionais. Logo, mais uma vez há uma baixa de materiais disponíveis sobre o assunto na língua portuguesa. Além disso, percebe-se na pesquisa que essa intersecção entre os assuntos supracitados ainda são muitas vezes ignorados pelos especialistas na área. Logo, é preciso que mais trabalhos sobre o tema venham a ser escritos a fim de aprofundar essas relações.

Além disso, pouco se fala sobre aprendizado e ensino ativo no Brasil, isso se reflete na baixa disponibilidade de trabalhos acadêmicos nacionais que abordam o assunto e o trazem para a realidade brasileira. Logo, é importante que os olhares dos estudiosos também se voltem para essas questões de como o conhecimento está sendo construído, visto que só tem a acrescentar aos resultados de aprendizagem dos alunos.

Além disso, pouco também se estuda, nacionalmente, sobre a interação entre a cultura popular e as Relações Internacionais. Logo, mais uma vez há uma baixa de materiais disponíveis sobre o assunto na língua portuguesa. Além disso, percebe-se na pesquisa que essa intersecção entre os assuntos supracitados ainda são muitas vezes ignorados pelos especialistas na área. Logo, é preciso que mais trabalhos sobre o tema venham a ser escritos a fim de aprofundar essas relações.

Por fim, o ensino ainda faz moradia no Paradigma da Instrução, portanto, é necessário que se fale, escreva, produza conteúdos sobre metodologias alternativas que venham a potencializar o aprendizado. A mudança de paradigma não se dará de um dia para o outro, portanto, cada artigo produzido e cada metodologia utilizada em sala de aula que saia do padrão é um passo a mais em direção ao Paradigma do Aprendizado.

## 2 NOTAS SOBRE AS RELAÇÕES INTERNACIONAIS COMO DISCIPLINA

No segundo capítulo deste trabalho, será apresentado um panorama sobre o ensino das Relações Internacionais discorrendo sobre a sua história e desafios. Entendendo então mais profundamente a história e desenvolvimento das Relações Internacionais como disciplina autônoma no mundo e mais especialmente no Brasil, segue-se para o terceiro capítulo, onde será exposto o conceito de *aprendizado e ensino ativo*<sup>1</sup> nas RI bem como a importância da cultura popular como ferramentas para lidar com os desafios da disciplina.

Cabe então a esse momento recordar sobre o surgimento das Relações Internacionais como área de estudo institucional, como será exposto na seção 2.1, retrocedendo então à década de 1920 quando essa área começou a ser reconhecida como campo de estudo.

Ainda nesse mesmo capítulo, na seção 2.2, busca-se dar luz também ao início dos estudos na área de Relações Internacionais no Brasil, entendendo o contexto e os desafios enfrentados ainda hoje no ensino da disciplina no país.

### 2.1 O ESTUDO INSTITUCIONAL DAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS

#### 2.1.1 O surgimento enquanto disciplina autônoma

Quando se pergunta o que são as relações internacionais, diversos são os conceitos, todavia, de acordo com Gonçalves (2002, p. 5),

[...] recorrer às definições, não é a melhor forma de apresentar uma disciplina. Além de ser difícil encontrar uma que seja capaz de exprimir o conteúdo da disciplina com a objetividade e a abrangência necessárias, qualquer uma das definições que venha a ser escolhida será, inevitavelmente, alvo das mais diversas contestações.

Logo, entende-se que as tentativas de simplificar o conceito acabam criando outras tantas definições. Para Barbé (1995), de forma mais abrangente, porém consciente de sua insuficiência em traduzir o conceito em sua forma total, as relações internacionais têm um conceito duplo. Enquanto que o termo relações internacionais expressa uma realidade social em que as relações humanas se caracterizam especificamente como internacionais; a mesma terminologia também remete à ciência dessas mesmas relações.

As ciências sociais nasceram e se desenvolveram a partir das interações com o mundo afora. Como exemplos: a economia que emergiu como resposta à industrialização e ao comércio dos séculos XVIII e XIX; e a sociologia que teve seu surgimento na evolução das sociedades urbanas (HALLIDAY, 2007). A origem das Relações Internacionais, por sua vez, não foi diferente. Esta área de estudo passou a ser reconhecida a partir da eclosão da Primeira

---

<sup>1</sup> Active learning and teaching

Guerra Mundial, em que assuntos como equilíbrio de poder, segurança e relação entre os Estados passaram a ter destaque nas instituições acadêmicas.

As Relações Internacionais como disciplina, por conseguinte, surgiram como uma maneira de se alcançar a paz através da educação em um duplo sentido: primeiro como parte de um projeto de democratização das políticas internacionais para com as massas e, segundo, como forma de educar as elites (BARBÉ, 1995).

Embora as relações internacionais venham sendo objetos de análise há muito mais tempo, mais precisamente desde a formação dos estados-nação a partir da Paz de Westphalia<sup>2</sup> (1648), apenas em um contexto de pós Primeira Guerra Mundial as relações internacionais tornaram-se de fato uma área de estudo que buscasse entender e até mesmo prever as motivações e as configurações das relações entre os Estados (GONÇALVES, 2002).

A análise das relações internacionais passou a ter sua importância reconhecida, portanto, no início do século XX. Até este dado momento,

[...] o estudo das relações internacionais estivera a cargo de diplomatas, historiadores e juristas. A partir dessa data a situação mudou: notáveis esforços passaram a ser realizados no sentido de fazer, das Relações Internacionais, um campo de estudo específico e autônomo (GONÇALVES, 2002, p. 1).

O nascimento das Relações Internacionais como disciplina se deu na Universidade de Gales (Aberyswyth), em 1919, com a criação da Cátedra de Woodrow Wilson. As potências anglo-saxônicas foram pioneiras na criação de centros de investigações em relações internacionais: em Londres, (The Royal Institute of International Affairs), em Nova York (Council on Foreign Relations) e em Aberyswyth, representando os primeiros três pontos de referência para o analista de relações internacionais (BARBÉ, 1995).

Devido aos locais de origem dos primeiros centros de estudo na área de relações internacionais, é evidente que as formulações teóricas iniciais tenham sido de cunho bastante normativo, visto que assumia-se como objetivo a tarefa de se basear as ações do Estado em contexto de pós-guerra (BARBÉ, 1995).

Gonçalves (2002) traz as razões pelas quais a disciplina tem primazia anglo-saxônica nos estudos em três ordens: econômica, acadêmica e de poder.

Em primeiro lugar, pela ótica da ordem econômica, as instituições dos Estados Unidos e da Inglaterra foram as que mais investiram para apoiar a pesquisa e o ensino das Relações Internacionais.

Na ordem acadêmica, em segundo lugar, ambos os países assumiram o desafio tanto de definir o objeto específico das Relações Internacionais, como o de trabalhá-lo cientificamente. Nos Estados Unidos, em sintonia com a tradição acadêmica desse país, as Relações Internacionais foram pensadas para resolver problemas concretos enfrentados pelo

<sup>2</sup> A Paz de Westphalia é um conjunto de tratados que encerraram a Guerra dos Trinta Anos na Europa. É considerada um marco do sistema internacional moderno dado que "desenhou" as noções de estado-nação em termos de soberania, territorialismo e igualdade jurídica entre os Estados.

Estado em detrimento da especulação puramente teórica. Na Inglaterra, por outro lado, o percurso foi um tanto diferente. Lá, as Relações Internacionais nasceram da cooperação acadêmica entre os diferentes segmentos universitários e a diplomacia.

Por fim, na ordem de poder, o estudo das Relações Internacionais se tornou indispensável ao entendimento do mundo em transição e, desse modo, à manutenção do poder que detinham as elites norte-americanas e inglesas.

Justamente por terem criado o léxico das Relações Internacionais e por reunirem o maior número de centros de pesquisa, os acadêmicos anglo-saxões definem o nível de excelência da análise e impõem os termos do debate. Isso significa, enfim, que não dispõem unicamente do poder político para satisfazer seus respectivos interesses nacionais, como também, do poder sobre o próprio discurso das Relações Internacionais (GONÇALVES, 2002, p. 3).

Não se pode, portanto, deixar de lado o estar ciente dos interesses que regem os estudos de Relações Internacionais. O estudo acadêmico da disciplina é constantemente afetado conforme muda o mundo; o que é de suma importância hoje, por exemplo, pode estar em segundo plano em um curto prazo de tempo.

Ademais, embora a disciplina de Relações Internacionais seja relativamente jovem, se considerarmos sua criação em 1919, já se travaram intensos debates teóricos ao passo que a disciplina segue se reinventando no ritmo das mudanças do mundo.

O primeiro grande debate das Relações Internacionais, portanto, é representado então pela contraposição entre realismo e idealismo. Enquanto que os realistas defendiam a ideia do caráter conflitivo das relações internacionais e que a história é cíclica, pois gira em torno da busca de diferentes interesses pelos Estados revelando a natureza má do homem e sua incessante busca por poder; para a corrente idealista a transformação do homem é possível e se trava um caminho para eliminação da guerra e da irracionalidade dado que a política seria sempre subordinada à moral (MARIUTTI, 2013). Ambas as correntes assumem o sistema internacional como anárquico, contudo, segundo Mariutti (2013, p. 9), "a grande diferença com relação ao pensamento realista é que os idealistas não concebem esta situação como imutável: pelo contrário, é possível alterar os fundamentos da organização social dos homens e do sistema internacional". Esse debate tem como marco a Primeira e a Segunda Guerra Mundial, sendo o idealismo superado pelo realismo pós 1930, firmando-se como teoria dominante com o advento da Segunda Guerra Mundial (BARBÉ, 1995).

Com o início da Guerra Fria, um novo debate se iniciou. Na década de 1960, o debate era entre os tradicionalistas/clássicos e os bahavioristas/científicos, formando então o segundo grande debate nas RI. Segundo Mariutti (2013), o momento em que se dá o debate não é ao acaso; como a disparidade de poder entre as duas grandes potências, Estados Unidos e União Soviética, vinha diminuindo, outras diversas novas exigências teóricas foram ocupando espaço. Os teóricos discutiam principalmente como deveriam ser os estudos e quais metodologias deveriam ser adotadas. Enquanto que os científicos buscavam inspiração na

física e na microeconomia, os clássicos buscavam embasamento em fatos históricos.

Por fim, o terceiro grande debate é na verdade uma contraposição a todo o restante, mas principalmente aos fundamentos positivistas. Esse debate tem suas delimitações teóricas um tanto nebulosas. Como uma forma a se contrapor ao positivismo houve uma variedade de temas que passaram a ser estudados, como meio ambiente, narcotráfico e regionalismo, por exemplo (MARIUTTI, 2013).

Em suma, nos anos de 1920, pós Primeira Guerra Mundial, os especialistas em Relações Internacionais estavam de acordo sobre o que estudar, contudo divergiam em relação aos seus propósitos e ideais, lançando o primeiro grande debate das Relações Internacionais, realistas *versus* idealistas. Entre os anos 1950 e 1960, em contexto pós Segunda Guerra Mundial, os acadêmicos concordavam em relação ao objeto de estudo, mas travaram um longo debate sobre a metodologia a ser utilizada. Ao longo da década de 70, em plena Guerra Fria, "parecem discordar de tudo: finalidade, objeto e metodologia. O menu ampliou bastante como resultado, mas isso não evidencia constituição de progresso" (HOLSTI, 1993, p. 8, tradução nossa)<sup>3</sup>.

### 2.1.2 Desafios enfrentados pela disciplina

As Relações Internacionais como disciplina e como área de estudo ainda têm muitos desafios, desde aqueles relacionados a questões intrínsecas à natureza da disciplina, como a aceitação por parte dos especialistas à multidisciplinaridade natural da área; até a fatores externos, como a mudança contínua do objeto de estudo e da busca por destaque e afirmação de sua autonomia acadêmica.

Mesmo sendo, para Halliday (2007), seu objeto de estudo claro o suficiente, abrangendo, nos termos mais simples, "três formas de interação: as relações entre os Estados, as relações não-estatais ou transnacionais (através das fronteiras) e as operações do sistema como um todo, dentro do qual os Estados e as sociedades são seus principais componentes" (HALLIDAY, 2007, p. 15); ainda assim, um dos desafios, especialmente quando se trata da disciplina de Relações Internacionais, é a necessidade de revisão da agenda de análise e do programa de ensino de forma constante.

Logo, grande parte dos docentes de Relações Internacionais enfrentam um descompasso entre os seus instrumentos de análise e seu objeto de estudo ao passo que não se pode dar uma resposta objetiva ao estudante que lhe questiona a definição de sistema internacional. A incerteza na resposta não reside em literaturas insuficientes ou em desconhecimento por parte dos estudiosos acerca do assunto, mas sim na realidade de que o objeto de estudo está em uma interminável metamorfose (BARBÉ, 1995).

Outro ponto ainda difícil para as Relações Internacionais é colocar em debate a sua

<sup>3</sup> Do original: "they seem to disagree on everything, purpose, substance, and methods. The menu has greatly expanded as a result, but it is not evident that this constitutes progress."



multidisciplinaridade (SCHETTINI; LINS; NISHIJIMA, 2017). A diversidade, contudo, não deve se apresentar na disciplina como uma fraqueza, mas sim como uma característica indispensável quando o assunto abordado não apenas caminha entre fronteiras físicas. Segundo Merle (1981, p. 2),

é necessário aproximar fatos decorrentes da psicologia ou da economia, do direito ou da ciência política, relativos ao passado ou ao presente. O caráter multidisciplinar deverá também estender-se aos métodos de investigação, escolhidos em função das necessidades, nos diversos compartimentos da ciência social.

Dado o caráter multidisciplinar das Relações Internacionais, embora já sejam reconhecidas como disciplina, segundo Halliday (2007), ainda têm ocupado um "lugar desconfortável" nas ciências sociais. Permanece, portanto, o desafio de se afirmar como disciplina autônoma.

Além disso, a disciplina tem sido palco de uma série de debates cujos objetivos principais são resolver as incertezas e estabelecer uma relação mais direta com o mundo real (HALLIDAY, 2007). O desvio pela teoria, contudo, não chega a ser um problema, mas sim uma forma para melhor entender a realidade.

A importância propositalmente dada aos métodos e à teoria não deve, contudo, dispensar a abordagem dos problemas de fundo - ao contrário do que às vezes acontece em certas disciplinas (ou mesmo com alguns autores), onde reina uma estrita divisão das tarefas. O esforço da teorização só tem razão de ser quando permite relatar o real, e a totalidade do real (MERLE, 1981, p. 2).

Os desafios, como se pôde perceber, seguem e talvez nunca sejam de fato totalmente superados uma vez que representam, de forma concomitante, a luz e a sombra das Relações Internacionais enquanto disciplina.

## 2.2 O ENSINO DAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS NO BRASIL

A partir da noção geral dada pelo tópico anterior sobre a origem das Relações Internacionais enquanto disciplina autônoma no mundo, nesse tópico o foco de estudo é sobre como se deu esse processo de surgimento e ascensão dessa área de estudo no Brasil, nas seções 2.2.1 e 2.2.2, respectivamente.

Seguindo ainda com o olhar sob as Relações Internacionais no Brasil, na seção 2.2.3 são apresentados três desafios das RI no Brasil, a par daqueles já mencionados como gerais da disciplina, são eles: a falta de infraestrutura e recursos básicos, que afeta não apenas as RI mas de diversas outras áreas de ensino; a escassez de professores especializados na área de estudo; e por fim, a dificuldade na adesão dos graduados em RI no mercado de trabalho.

### 2.2.1 O surgimento da disciplina no Brasil

Na Europa e nos Estados Unidos, imersos em um contexto de Guerra Fria, os estudos das Relações Internacionais eram focados em implementar as políticas internacionais, dando base às ações e tomadas de decisões estatais, e em elaborar as políticas de cooperação, que eram extremamente necessárias dado o período de grande incerteza acerca dos movimentos internacionais de poder (LESSA, 2005a).

Enquanto isso, no Brasil, o estudo das Relações Internacionais passou a ser explorado mais tardiamente se comparado com os Estados Unidos e a alguns países europeus, e ainda com outras ciências sociais no geral. Apenas a partir dos anos 1970 iniciaram as análises sobre política externa e sistema internacional no país (HERZ, 2002).

No ano de 1973 uma disciplina eletiva chamada "Relações Internacionais" passou a ser lecionada na graduação em Ciências Sociais na Universidade de São Paulo (MIYAMOTO, 1999). Posteriormente, em 1974, foi criado na Universidade de Brasília o primeiro curso de graduação em Relações Internacionais do Brasil, a localidade contribuiu para que ali surgissem os primeiros estudos na área do país e a primeira turma contou com 20 estudantes (MIYAMOTO, 2003). O curso de graduação pioneiro na área foi reconhecido pelo Ministério da Educação em 1976.

A intenção de criar este programa, justamente na universidade da capital federal, era o de formar profissionais que pudessem vir a ser chamados a atuar de algum modo nas atividades de Estado relacionadas com a expansão da internacionalização do Brasil que então se observava. [...] A ideia era a de formar profissionais que estivessem aptos a situar-se com agilidade intelectual diante das dinâmicas do mundo contemporâneo, cada vez mais fundamentalmente influenciado por eventos e decisões que transcendem o poder de estados e das instituições nacionais (LESSA, 2005a, p. 35).

Quando se trata do início dos estudos em Relações Internacionais no Brasil, é importante também um olhar para o contexto em que o país estava inserido. Além de também sofrer os impactos das incertezas advindas da Guerra Fria, o Brasil passava por um período politicamente obscuro na sua história. Durante o regime ditatorial, segundo Miyamoto (2003, p. 85), "não se podia falar/escrever abertamente e permanecer impune, sem sofrer conseqüências que poderiam ser drásticas, desde a apreensão da obra até a perda de emprego, sem contar uma possível abertura de processo, incluindo prisão e tortura".

Ainda de acordo com Miyamoto (2003), não eram apenas as Relações Internacionais que eram repreendidas em sua produção acadêmica, as Ciências Humanas como um todo sofriam com as repressões nas universidades. Além disso, a área de estudo em Relações Internacionais no Brasil era carente também de profissionais especializados e de recursos que incentivassem o estudo.

Todavia, o mesmo contexto também demandava uma preocupação maior com a

articulação entre a política externa e a formação da nação (HERZ, 2002). Com a crise do petróleo de 1973, deu-se um passo atrás ao chamado "milagre brasileiro" - período de grande prosperidade econômica no Brasil - e, como resposta às necessidades de reformulação das estratégias e metas de crescimento nacional, passou-se a adotar uma política externa mais flexível e criativa que conversasse com o momento de expansão internacional do país (LESSA, 2005b).

### 2.2.2 A ascensão do estudo institucional das Relações Internacionais no Brasil

Embora o estudo institucionalizado das Relações Internacionais no Brasil tenha sido tardio e um tanto negligenciado em seu início, a partir da década de 1990 houve um importante crescimento na produção acadêmica na área.

Os principais fatores que levaram a esse *boom* foram: as integrações regionais, destaque para a criação do Mercosul<sup>4</sup>, 1991, e as relações com a Argentina; a crescente consciência nacional perante o processo de internacionalização do Brasil que, aliada à estabilidade econômica do momento, favoreceu a formulação de políticas externas mais sólidas; e ainda o próprio cenário de globalização (HERZ, 2002; MIYAMOTO, 1999).

Não obstante, o rápido aumento da oferta de cursos de graduação em Relações Internacionais não necessariamente representava qualidade. Não só faltavam recursos materiais e humanos que acompanhassem o rápido crescimento do número de cursos, como também se tinha muita dificuldade para formulação da grade curricular. Assim sendo, embora bons profissionais já atuassem no mercado, ainda era em número insuficiente dado a proporção que a área alcançava (VIZENTINI, 2005).

Segundo Vizentini (2005), a dinâmica da oferta de ensino a nível superior no Brasil, inicialmente, foi mais localizada no setor privado, destaque para São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná, Santa Catarina, Minas Gerais, Brasília, Pernambuco e Ceará. Ao passo que as universidades públicas foram se adequando mais lentamente de acordo com a procura.

A oferta dos cursos cresceu consideravelmente, como se pode ver na Tabela 1. Em termos de quantidade é bastante interessante, pois demonstra o aumento da massa intelectual brasileira olhando para área das Relações Internacionais; todavia, em termos de qualidade, ainda há espaço para melhora.

Tabela 1 - Número de cursos de graduação em Relações Internacionais X Ano

Ano	1995	1998	2001	2004	2007	2010	2013	2016
Nº de cursos	4	18	40	62	83	102	121	126

Fonte: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA

<sup>4</sup> O processo de integração regional no MERCOSUL, que se iniciou em 26 de março de 1991, com a assinatura do Tratado de Assunção pelos governos de Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai.

Utilizando das palavras de Lessa (2005a), a área cresceu como "terra sem lei", nenhum critério de qualidade ou diretriz se tinha até maio de 1997, quando estabeleceram-se os requisitos para formação de novos cursos de Relações Internacionais (MIYAMOTO, 2003). Desde então passou-se a ter um monitoramento mais próximo nas universidades por parte do Ministério da Educação.

De acordo com Miyamoto (2003), são quatro requisitos básicos de qualidade ditados pelo Ministério da Educação: coordenador e corpo docente com formação na área de estudo; pelo menos 1/3 dos professores devem ter cursado doutorado; estrutura curricular que contemple as disciplinas específicas de Relações Internacionais, optativas e correlacionadas; biblioteca bem equipada. Ainda, em junho de 2017 foi aprovada pelo Ministério Nacional da Educação uma restauração na organização curricular do curso de bacharelado em RI, tendo suas bases nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Relações Internacionais propostas pela Associação Brasileira de Relações Internacionais<sup>5</sup>.

O momento de cruzamento da linha entre oportunidade de crescimento nesse mercado e exacerbação é muito tênue. Nos dias de hoje, pode-se dizer que a demanda pela área foi atendida o suficiente, o que se espera é que a qualidade dos cursos existentes aumente cada vez mais para que os profissionais de fato saiam do meio acadêmico capazes de exercer a profissão, seja ela em qualquer das áreas possíveis para um analista de relações internacionais.

### 2.2.3 Desafios enfrentados pela disciplina no Brasil

Além dos desafios que área de Relações Internacionais traz em sua essência, dentre eles a metamorfose constante de seu objeto de estudo, a dificuldade na delimitação do seu espaço como disciplina autônoma e ainda a dificuldade de abraçar à característica multidisciplinar pelos próprios especialistas; no Brasil, ainda se apresentam algumas questões físicas e básicas como desafios para o ensino.

Primeiramente, são claros os problemas de infraestrutura nas instituições de ensino superior brasileiras. Ainda hoje, a questão estrutural mantém os acadêmicos brasileiros em desvantagem na qualidade de aprendizado, não sendo um problema apenas para a área de Relações Internacionais, mas de todas as áreas de estudo do Brasil. Bibliotecas não equipadas o suficiente e salas de aula com infraestrutura demasiado depreciada são realidades que mostram que o olhar para educação no Brasil ainda está longe do excelente.

Em segundo lugar, a escassez de docentes com formação na área representa um real desafio ainda nos dias de hoje. Segundo Lessa (2005a, p. 38), "a primeira geração de docentes com formação integral e específica em Relações Internacionais (graduação, mestrado e doutorado) chegou às salas de aula apenas no desenrolar dos anos 90".

<sup>5</sup> Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=67951-pces243-17-pdf&category\\_slug=julho-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=67951-pces243-17-pdf&category_slug=julho-2017-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 10 jun. 2018.

Igualmente importante às duas questões apontadas anteriormente, em terceiro lugar, um ponto de atenção é a questão do mercado de trabalho. Com as mudanças na conjuntura brasileira e mundial, e ainda a explosão de cursos de graduação em RI, muitos dos egressos acabaram encontrando dificuldades para se encaixar no mercado de trabalho na sua área de formação.

É preciso recordar que RI é um curso multidisciplinar e essa característica além de ser cerne da disciplina, também torna os bacharéis em Relações Internacionais profissionais únicos no mercado, com uma visão do todo que poucos cursos poderiam oferecer. "Os egressos de RI são detentores de um conjunto de informações que nenhuma outra modalidade de bacharelado oferece, o que os torna altamente competitivos no mercado de trabalho" (MIYAMOTO, 2003, p. 113).

De fato, ainda existem alguns pontos a serem lapidados no ensino das Relações Internacionais no Brasil, contudo, de acordo com Miyamoto (1999, p. 96) "apesar dessas deficiências, pode-se afirmar que a área de Relações Internacionais no país encontra-se consolidada". A questão é como lidar com essas dificuldades de maneira a otimizar o ensino e qualificar ainda mais o estudo das RI no Brasil.

### 2.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

O objetivo desse capítulo foi de retroceder na história das Relações Internacionais e discorrer sobre o surgimento da disciplina no mundo, destacando esse processo de origem e ascensão da disciplina no Brasil.

Contudo, ao trazer em pauta o desenvolvimento das RI enquanto área de estudo institucional, é impensável fazê-lo sem apresentar os desafios que permeiam a disciplina. Desafios estes que podem se dividir em dois grupos, aqueles que estão intrínsecos à disciplina, como a questão do debate sobre a multidisciplinaridade; busca por autoafirmação enquanto ciência social autônoma; e a mudança constante do objeto de estudo devido a sua natureza. E um segundo grupo composto por desafios mais físicos e enfrentados diariamente no Brasil, como: a falta de infraestrutura e recursos físicos e humanos; além da dificuldade de entrada do profissional de relações internacionais no mercado de trabalho.

A partir então dessa visão mais holística sobre os entraves acerca da disciplina, segue-se para o próximo capítulo, onde se propõe a busca pela resolução desses desafios em movimento através de metodologias como o *aprendizado e ensino ativo* nas RI com foco na cultura popular como uma ferramenta poderosa de ensino.

### 3 APRENDIZADO E ENSINO ATIVO NAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS

Os desafios citados no capítulo anterior prejudicam o ensino das relações internacionais? Sim. Contudo, existem caminhos que vão além das reformas e investimentos estruturais que podem levar anos ou décadas. Um desses caminhos, o qual será melhor explorado no tópico 3.1, é a partir da adoção de um novo paradigma: o Paradigma do Aprendizado. A proposta é que os problemas não sejam ignorados, mas sim que sejam resolvidos em movimento, essa é a ideia do uso do aprendizado e ensino ativo.

Após a contextualização sobre o aprendizado e ensino ativo, será explorado mais a fundo, no tópico 3.2, a relação entre a cultura popular, como exemplo de textos alternativos, e as Relações Internacionais, e por fim, no próximo capítulo, será dado um enfoque na literatura como uma poderosa ferramenta pedagógica nas RI.

#### 3.1 APRENDIZADO E ENSINO ATIVO

Resolução de problemas em movimento, o que isso significa? Não apenas esperar a resolução de longo prazo acontecer, mas livrar-se da inércia e ir aplicando soluções e ferramentas alternativas. A metodologia proposta nesse trabalho para ser utilizada no ensino das Relações Internacionais, a fim de resolver em movimento questões maiores que ainda diminuem a qualidade do ensino da disciplina no Brasil, é o aprendizado e ensino ativo.

A fim de entender mais profundamente a metodologia, a seção 3.1.1 apresenta e contrapõe os Paradigmas do Aprendizado e o da Instrução. Em um segundo momento, nas seções seguintes desse tópico, introduz-se quatro formas de aplicar o aprendizado e ensino ativo nas Relações Internacionais, são elas: estudo de caso; simulação, jogos e peças de teatro; uso da tecnologia; e uso de textos alternativos. Sendo o uso desse último método mais explorado na seção 3.2.

Vale salientar desde o início desse capítulo que as formas de ensino e aprendizado ativo não substituem as leituras e estudos bases de qualquer disciplina, elas são ferramentas que somam e intensificam a absorção do conteúdo pelos estudantes.

##### 3.1.1 Paradigma do Aprendizado X Paradigma da Instrução

Ainda não há uma definição universalmente aceita em relação ao aprendizado e ensino ativo visto que cada autor do tema interpreta a sua maneira. Existe, todavia, conceitos mais amplos sobre o assunto (PRINCE, 2004). Os autores Barr e Tagg (1995), por exemplo, no lugar de trazerem clara e objetivamente o conceito de aprendizado ativo, em seu artigo *A new paradigm for undergraduate education*, eles optaram por tratar o termo através do Paradigma do Aprendizado em contraponto ao Paradigma da Instrução, modelo dominante e tradicional de ensino.

No modelo tradicional, a universidade é uma instituição cujo objetivo principal é ofertar conhecimento; no Paradigma do Aprendizado, a universidade existe para que o conhecimento seja produzido. Ou seja, enquanto que o principal propósito da instituição no Paradigma da Instrução é o de criar e oferecer cursos, transferindo conhecimento; no Paradigma do Aprendizado o grande objetivo do ensino superior é que o conteúdo não seja transferido do professor para o estudante em um sentido único, mas sim que eles possam construir o conteúdo juntos. No aprendizado ativo, ambientes e experiências que instigam o estudante são criados de forma colaborativa a fim de produzir o conhecimento (BARR; TAGG, 1995).

A perspectiva exposta pelo Paradigma do Aprendizado divide a responsabilidade em relação ao aprendizado entre os alunos, os professores e a universidade. O compromisso em aprender, portanto, não é mais apenas dos alunos, os mesmos passam então a ser empoderados em relação às suas participações na construção do conhecimento (BARR; TAGG, 1995).

Em termos de mensuração de resultados, para o Paradigma da Instrução, a facilidade de acesso é um resultado chave importante; não obstante, pelo olhar do Paradigma do Aprendizado, não basta dar acesso, é preciso que o aluno tenha sucesso. Em outras palavras, o novo Paradigma prevê que o aluno esteja inserido em um ambiente que o ajude a alcançar seus objetivos, a descobrir e desenvolver suas habilidades e conhecimentos.

Segundo o autor Prince (2004, p. 1, tradução nossa), "aprendizado ativo, de forma geral, é definido como qualquer método de ensino que engaje os estudantes no processo de aprendizagem [...] em suma, aprendizado ativo requer que os estudantes desempenhem atividades significativas e que os façam pensar sobre o que estão fazendo"<sup>6</sup>. Aprendizado ativo, parte da ideia de que "aprender não é apenas reproduzir o que é trazido, mas criticamente olhar para o conteúdo, interagir e dar sentido a ele" (YUMIE AOKI INOUE; M. VALENÇA, 2017, p. 4).

O aprendizado ativo já é amplamente difundido nos Estados Unidos, mas ainda é uma mudança de paradigma em andamento no ensino superior (LANTIS; KILLE; KRAIN, 2010) e, por conseguinte, também está em progresso nas RI. "O Aprendizado Ativo na Seção de Casos Internacionais da Associação de Estudos Internacionais foi fundada em 1994 a fim de fomentar o desenvolvimento no ensino e facilitar o intercâmbio de ideias dentro da disciplina" (LANTIS; KILLE; KRAIN, 2010, p. 3, tradução nossa)<sup>7</sup>.

Para grande maioria dos especialistas em Relações Internacionais, aprendizado e ensino são primordiais. Os docentes da disciplina frequentemente se esforçam para criar um

---

<sup>6</sup> Do original: "Active learning is generally defined as any instructional method that engages students in the learning process [...] in short, active learning requires students to do meaningful learning activities and think about what they are doing."

<sup>7</sup> Do original: "The Active Learning in International Affairs Section (ALIAS) of the International Studies Association was founded in 1994 to foster the development of scholarship on teaching and to facilitate broader exchanges of ideas within the discipline."

ambiente seguro de aprendizado para os estudantes, ambiente esse que engaje e ajude os discentes a melhor compreender os conceitos e temas que cercam as RI; além de encorajá-los a terem uma visão do todo e se tornarem cidadãos globais (LANTIS; KILLE; KRAIN, 2010).

Neste novo modelo que vem sendo adotado ainda discretamente nas salas de aula dos cursos de RI, "não existe aprendizado sem interação, logo a interação em sala deve ser baseada em estímulos e respostas, faladas ou escritas" (YUMIE AOKI INOUE; M. VALENÇA, 2017, p. 4). Assim sendo, o aprendizado ativo demanda um ensino ativo que utilize técnicas e ferramentas pensadas para engajar o estudante na construção do conhecimento (LANTIS; KILLE; KRAIN, 2010).

Lantis, Kille e Krain (2010) destacam as principais dimensões da aplicação do ensino e aprendizado ativo nas Relações Internacionais, são elas: o estudo de caso, as simulações, jogos e peças de teatro, o uso da tecnologia e os textos alternativos. Vale destacar exemplos dessas formas que já são aplicadas nas salas de aula da Universidade Federal de Santa Catarina no curso de RI, como exemplo tem-se uma simulação de uma assembleia da Organização das Nações Unidas todo semestre, sendo a atividade executada tradicionalmente pelos alunos da terceira fase do curso na disciplina de Organizações Internacionais; vale trazer como exemplo também a peça teatral "Pedro e o Capitão", do escritor uruguaio Mario Benedetti, encenada pelo Grupo de Pesquisa e Extensão em Cooperação Regional da Universidade Federal de Santa Catarina; como estudo de caso e ainda simulação do gabinete de crise que acontece como atividade dentro de uma disciplina obrigatória de RI; ou mesmo ainda a disciplina optativa que vem ganhando força no curso que trata de Cinema e Relações Internacionais.

### 3.1.2 Estudo de caso

Dentre as formas de se aplicar o aprendizado e ensino ativo nas salas de estudo de Relações Internacionais, o Estudo de Caso é majoritariamente a mais presente. O principal objetivo dos professores ao optarem por essa ferramenta de ensino, além de explicar o conteúdo da disciplina através do caso, é de desenvolver habilidades de análise e de comunicação nos alunos (LANTIS; KILLE; KRAIN, 2010).

De acordo com Lantis, Kille e Krain (2010), a prática do estudo de caso incentiva e trabalha o pensamento crítico do aluno visto que gera debates e discussões sobre o tema abordado no caso. Normalmente, são utilizadas narrativas baseadas em eventos reais para compor o caso a ser estudado, mantendo ainda um espaço aberto para a interpretação de cada estudante.

Por conseguinte, o estudo de caso é uma maneira bastante eficaz de aprendizado, dado que relaciona o abstrato e o real, o conteúdo e a prática. O caso utilizado pode ser apresentado em diversos formatos e mídias aos estudantes (YUMIE AOKI INOUE; M. VALENÇA, 2017).



### 3.1.3 Simulações, jogos e peças de teatro

Abrindo ainda mais o caminho para a imaginação e adotando uma modalidade mais prática de aprendizagem, um segundo exemplo de grupo de atividades utilizadas para ensino das RI são as simulações, os jogos e as peças de teatro. Nesse caso, o propósito principal é que os estudantes não apenas ouçam e leiam sobre o conteúdo, mas que também vivenciem o conteúdo apresentado da forma mais experiencial possível. Além disso, objetiva-se através da prática desse grupo de atividades que o aluno compreenda mais profundamente o conteúdo tratado, dialogue e interaja com seus colegas de turma, e incorpore de acordo com o contexto apresentado as emoções do personagem (LANTIS; KILLE; KRAIN, 2010).

As simulações, para Lantis, Kille e Krain (2010), podem acontecer desde o período equivalente a uma aula até terem duração de um semestre. Ademais, elas têm a versatilidade de serem desenvolvidas dentro ou fora da sala de aula habitual (embora a experiência venha a ser mais rica se o ambiente for diferente do usual e apropriado para o formato da simulação).

Os primeiros exemplos de estudos com simulações incluem trabalhos de Harold Guetzkow e colegas, que criaram a Simulação Entre-Nações na década de 1950. Este trabalho despertou maior interesse em simulações políticas como ferramentas de ensino e pesquisa. Na década de 1980, os estudiosos haviam acumulado uma série de simulações de políticas internacionais [...] estudos recentes sobre simulações destacam as oportunidades de refletir a dinâmica enfrentada no mundo real por tomadores de decisão individuais, por pequenos grupos, [...] ou até mesmo cúpulas globais organizadas em torno de questões internacionais, e prevê um foco em problemas globais contemporâneos (LANTIS; KILLE; KRAIN, 2010, p. 6, tradução nossa)<sup>8</sup>.

Os jogos, por sua vez, embora sejam semelhantes às simulações, têm como característica própria possuírem regras e objetivos delimitados. Este tipo de atividade faz que os estudantes sejam instigados a tomar decisões que impactam o todo, contudo, não requer que o aluno incorpore um personagem real (LANTIS; KILLE; KRAIN, 2010). Diversos conceitos podem ser trabalhados a partir de um simples jogo de tabuleiro, por exemplo, e no desenvolver do jogo, o pensamento estratégico e a necessidade de cooperação e formação de alianças podem ser determinantes para definição dos vencedores.

Por fim, as peças de teatro como atividade de aprendizado e ensino ativo chegam ao palco das RI como uma das talvez mais belas combinações entre arte e Relações Internacionais. O teatro, assim como as simulações, insere o estudante em um contexto e o coloca como ator; no entanto, difere das simulações na medida que o aluno já tem as falas e

---

<sup>8</sup> Do original: "Early examples of simulations scholarship include works by Harold Guetzkow and colleagues, who created the Inter-Nation Simulation (INS) in the 1950s. This work sparked wider interest in political simulations as teaching and research tools. By the 1980s, scholars had accumulated a number of sophisticated simulations of international politics [...] recent literature on simulations stresses opportunities to reflect dynamics faced in the real world by individual decision makers, by small groups [...], or even global summits organized around international issues, and provides for a focus on contemporary global problems."

decisões pré-determinadas. A atenção durante a execução da atividade se direciona para *como* que o estudante vai dar voz, cara e tom a determinado personagem (LANTIS; KILLE; KRAIN, 2010).

Portanto, atividades como as simulações, jogos e peças de teatro no ensino das RI são valiosas para o processo de aprendizado e ensino ativo. A partir de experiências sensoriais que utilizam estimulações verbais e visuais em sua execução, além de aumentar consideravelmente a retenção de conhecimento, os alunos tendem a desenvolver empatia (LANTIS; KILLE; KRAIN, 2010), qualidade tão importante para qualquer ser humano e especialmente para um internacionalista.

### 3.1.4 Uso de tecnologia

Na prática atravessando barreiras, a tecnologia no ensino das RI vem ampliando seu espaço. Além de ser uma alternativa para incrementar as demais atividades do ensino e aprendizado ativo a partir da criação online de jogos interativos, exercícios e simulações, ensino e práticas através de videoconferências; o uso da tecnologia também aumenta o alcance do ensino (LANTIS; KILLE; KRAIN, 2010).

Os avanços tecnológicos criaram claramente novas formas de promover e conceituar o ensino e o aprendizado ativo em estudos internacionais. A tecnologia também criou novos formatos online para publicar exercícios e processos relacionados a uma série de objetivos educacionais (LANTIS; KILLE; KRAIN, 2010, p. 8, tradução nossa)<sup>9</sup>.

Dessa forma, o uso da tecnologia é uma tendência muito forte no ensino de Relações Internacionais, tendo de fato transgredido barreiras que muitas vezes o ensino tradicional impõe visto que o aprendizado ativo vai além da estrutura física. Pode-se interpretar também que essa tendência na forma de ensinar e aprender traz consigo uma maior democratização do ensino, uma vez que facilita o acesso a materiais e atividades, além de superar a distância física entre as pessoas e a fonte de conteúdo, facilitando as trocas e interações.

### 3.1.5 Uso de textos alternativos

Como forma de aprender e ensinar fora dos modelos comuns e tradicionais, os textos alternativos têm ocupado cada vez mais espaço no estudo de RI. Dentre os objetivos principais quando o docente opta por adotar atividades nessa linha, pode-se citar a capacidade dos textos alternativos de trabalhar no aluno a compreensão da teoria apresentada e melhor entendimento de conceitos que às vezes podem parecer ambíguos, além de ampliar o conhecimento dos estudantes em relação a assuntos de importância global (LANTIS; KILLE;

<sup>9</sup> Do original: "Technological advances have clearly created new ways to foster and conceptualize active teaching and learning in international studies. Technology has also created new online formats for publishing exercises and procedures connected to a range of educational objectives."

KRAIN, 2010). Assim sendo, a partir do uso de textos alternativos como ferramenta pedagógica, aumenta-se a capacidade de pensar criticamente dos alunos e desenvolve a habilidade de interpretar e correlacionar conteúdos.

Ao se trazer o termo textos alternativos, a literatura sobre o assunto não fala apenas de textos, mas sim de diversos outros materiais que possam ser relacionados com as relações internacionais de forma a gerar um aprendizado a partir dessa combinação. De acordo com Lantis, Kille e Krain (2010), os formatos abrangidos pelo termo "textos alternativos" são os mais variados, podendo ser utilizados filmes, vídeos, desenhos, novelas, notícias ou livros.

Outro ponto interessante sobre o uso de textos alternativos como forma de ensino e aprendizado ativo nas RI é de que, a partir dessas fontes, o aluno se vê perante diferentes perspectivas e realidades das relações internacionais ao passo que ainda se sente confortável e engajado a estudar mais sobre o assunto visto que o método escolhido é próximo ao que ele já está habituado (LANTIS; KILLE; KRAIN, 2010). Dessa forma, a utilização desses recursos também visa "aproximar o estudante do conteúdo a ser aprendido, logo as escolhas se baseiam tanto nos objetivos pedagógicos dos professores como na capacidade de criar conexões significativas entre os alunos e o conteúdo a ser estudado" (YUMIE AOKI INOUE; M. VALENÇA, 2017, p. 6).

Vale reforçar, entretanto, que a utilização de mídias visuais ou de literatura não acadêmica não prevê a exclusão de textos tradicionais no ensino das RI. Essas leituras são de suma importância, independente da metodologia de ensino escolhida pelo corpo docente visto que delimita, justifica e fundamenta as interpretações a partir da execução das atividades (YUMIE AOKI INOUE; M. VALENÇA, 2017).

### **3.1.6 Porquê do aprendizado e ensino ativo nas Relações Internacionais**

Aprendizado e ensino ativo acontece em um espaço entre a teoria e a prática, entre as ideias e as experiências, entre o ideal normativo e o real alcançável (LANTIS; KILLE; KRAIN, 2010). Certo, mas qual a razão de se colocar nesse espaço que, de certa forma, pode-se dizer abstrato? Simplesmente porque o real aprendizado vale a pena o esforço de ensinar "fora da caixa".

Como abordado na primeira seção desse capítulo, no Paradigma do Aprendizado a verdadeira missão das universidades e centros de ensino é a de produzir conhecimento, dito isso, entende-se que o fim sobrepõe os meios escolhidos para alcançar esses resultados (BARR; TAGG, 1995). O ensino e o aprendizado ativo procura gerar o conhecimento através do que funciona de fato, focando nos métodos que geram resultados e não em procedimentos padrões com fins neles mesmos (PRINCE, 2004).

A utilização do aprendizado e ensino ativo ainda não é amplamente estudada ou mesmo aplicada, contudo, vem ganhando força, especialmente no ensino das Relações

Internacionais nas últimas décadas (YUMIE AOKI INOUE; M. VALENÇA, 2017). As vantagens que essa forma de ensino traz são as razões base para que o aprendizado ativo seja uma realidade cada vez mais frequente nas salas de aula de RI e de tantos outros cursos.

De forma geral, o aprendizado ativo desenvolve significativamente o pensamento crítico e a escrita do estudante (PRINCE, 2004). Com base no aprendizado ativo, os alunos apresentam um aumento na capacidade de compreensão do conteúdo ensinado visto que a partir da correlação entre o conhecimento abstrato e sua aplicação no mundo real se tem como consequência uma maior retenção do conteúdo estudado. Portanto, ao participar ativamente da construção do conhecimento, aumenta-se a memória a longo prazo referente a determinada atividade desenvolvida (YUMIE AOKI INOUE; M. VALENÇA, 2017; LANTIS; KILLE; KRAIN, 2010).

Por conseguinte, o aprendizado e o ensino ativo condiz com as condições presentes no ensino superior brasileiro, sendo especialmente bem-vindos em um curso como o de Relações Internacionais. Dada a multidisciplinaridade das RI, o uso desse modo de ensino facilita a construção de aprendizados frutos das intersecções entre os diferentes conteúdos e áreas de conhecimento estudados. Além disso, embora existam dificuldades estruturais e institucionais, o aprendizado ativo é uma atitude pedagógica que vem ajudando a superar esses desafios (YUMIE AOKI INOUE; M. VALENÇA, 2017). Inclusive, para Barr e Tagg (1995, p. 5, tradução nossa), "a estrutura é a manifestação concreta dos princípios abstratos do paradigma governante da organização. Estruturas refletindo um velho paradigma podem frustrar as melhores idéias e inovações dos pensadores do novo paradigma"<sup>10</sup>.

A mudança para o Paradigma do Aprendizado em detrimento ao Paradigma da Instrução não significa, no entanto, a adoção de um modelo totalmente contrário ao tradicional dado que o aprendizado e ensino ativo englobam aspectos do antigo modelo, porém apresenta uma gama de novas possibilidades de uso dos recursos e conhecimentos (BARR; TAGG, 1995). A transição para esse novo modelo nas salas de aula acontecerá gradualmente, mas é uma mudança necessária dado que o Paradigma da Instrução se sustenta em concepções de ensino que claramente já não funcionam tão efetivamente (BARR; TAGG, 1995).

A adoção do novo Paradigma não será, portanto, rápida, imperceptível ou mesmo "indolor", se assim fosse não seria uma mudança de paradigma. Dito isso, Barr e Tagg (1995) propõe algumas ações individuais que podem ser feitas hoje para dar início ao processo de transição, como por exemplo, simplesmente falar e aprender. É possível iniciar a transição simplesmente falando sobre o tema, trazendo o aprendizado e ensino ativo para debate. É necessário todavia, aprender e entender mais profundamente como funciona e quais são os resultados reais dos programas de ensino já existentes de forma a inovar e não cair nos

---

<sup>10</sup> Do original: "structure is the concrete manifestation of the abstract principles of the organization's governing paradigm. Structures reflecting an old paradigm can frustrate the best ideas and innovations of new-paradigm thinkers."

mesmos padrões.

Enquanto que no modelo de ensino tradicional o ambiente acadêmico é individualista e competitivo, com avaliações e atividades que disciplinam o estudante a crer que o aprendizado e sucesso são adquiridos unicamente de forma individual; no Paradigma do Aprendizado, dado o objetivo maior de construção do conhecimento, o aprendizado acontece em meio a inserção do aluno em um ecossistema de ganha-ganha, com **suporte, colaboração e cooperação** (BARR; TAGG, 1995).

Assim sendo, com o aprendizado e ensino ativo um ambiente seguro é criado pela instituição e os corpos docente e discente para que o conhecimento seja construído. A responsabilidade pelo sucesso é compartilhada. Os estudantes estarão então imersos em um ambiente seguro para pedir ajuda quando necessário e é importante que os professores estejam preparados para dar **suporte** sempre que preciso. A **colaboração** se dá a partir de atividades em grupo, quando o objetivo é comum a todos, incentivando a troca entre os indivíduos e aumentando a retenção do conhecimento (PRINCE, 2004). Por fim, a **cooperação**, quando utilizada em sala de aula, é baseada na ideia de que a cooperação é melhor do que a competição no aprendizado, pois o aluno se sente em um ambiente natural o que o faz se sentir seguro e desenvolve ainda mais suas habilidades interpessoais (PRINCE, 2004).

Não obstante, embora esse modelo já esteja sendo adotado nas salas de aula de RI, ainda falta uma conexão entre as experiências providas do aprendizado e ensino ativo e o cotidiano nas salas de aula, visto que ainda se tem muito pouca literatura nacional sobre o assunto (YUMIE AOKI INOUE; M. VALENÇA, 2017).

O primeiro passo em direção ao aprendizado e ensino ativo no estudo das RI e de outras áreas de conhecimento é a criação da conexão direta entre as diferentes abordagens utilizadas no ensino e os objetivos educacionais. Em segundo lugar, embora esse modelo já seja amplamente difundido nos Estados Unidos, o Paradigma do Aprendizado pode e deve ser compartilhado e adotado mais amplamente nos demais países do globo, alimentando assim a literatura sobre o assunto e aumentando o conhecimento produzido em todas as áreas de estudo e localidades. Em terceiro lugar, as instruções e os procedimentos adotados em sala para o aprendizado e ensino ativo devem ser claras e bem estruturadas (LANTIS; KILLE; KRAIN, 2010). Destarte, utilizando das palavras de Lantis, Kille e Krain (2010, p. 10), "medidas diretas avaliam o que os alunos aprenderam, enquanto as medidas indiretas nos ajudam a avaliar as percepções dos alunos sobre o que aprenderam"<sup>11</sup>.

A mudança necessária para seguir direcionando soluções em movimento não é difícil ou de alto custo, mas são as pequenas iniciativas que mudarão todo o resto (BARR; TAGG, 1995).

---

<sup>11</sup> Do original: "direct measures assess what students have learned, while indirect measures help us to assess students' perceptions of what they have learned."

### 3.2 TEXTOS ALTERNATIVOS EM FOCO: CULTURA POPULAR COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA RELAÇÕES INTERNACIONAIS

Dentre as formas de ensino e aprendizado ativo destacadas nessa monografia, nesse tópico o objetivo é mergulhar ainda mais no universo do uso de textos alternativos. Para isso, na seção 3.2.1 explora-se as possibilidades resultantes das relações entre a cultura popular e as Relações Internacionais; em quais formas a cultura popular se apresenta e ainda de que maneiras conversa com as RI são questões abordadas nessa seção, além de apontar também os pontos positivos e os aprendizados dessa intersecção.

Na seção seguinte, 3.2.2, a abordagem cultura popular como reflexo das relações internacionais e suas forças são apresentadas a fim de tecer uma narrativa que sugere esse método como ferramenta para potencializar o aprendizado.

#### 3.2.1 Cultura popular e Relações Internacionais

Há, aproximadamente, 20 anos poderia se dizer que a cultura popular era ainda ignorada pelas Relações Internacionais. Não obstante, felizmente, desde a década de 1990 vem crescendo o número de estudiosos que relacionam as mais variadas representações da cultura popular com as relações internacionais (WELDES; ROWLEY, 2015).

A cultura popular é hoje um elemento intrínseco da vida social e política em muitas sociedades [...] onde quer que vamos e o que fazemos, somos expostos de uma forma ou de outra a elementos da cultura popular. O desenvolvimento e o avanço de redes de comunicação e tecnologias, particularmente a internet, apenas aceleraram a disseminação e a penetração da cultura popular em nossas experiências cotidianas (CLAPTON, 2015, p. 170, tradução nossa)<sup>12</sup>.

No meio internacional, segundo Halliday (2007, p. 15), "como em mais nenhum outro campo da ampla atividade humana, o mítico e o imaginário desempenham um papel central no discurso cotidiano". Por conseguinte, de acordo com Weldes (1999), após a Guerra Fria, as Relações Internacionais têm percebido a cultura popular de duas formas. Primeiro, como uma fonte que reflete (ou cria) a insegurança em relação ao sistema internacional, com narrativas que trazem a tona questões globais, como conflitos étnicos, religiosos e entre Estados, por exemplo. E em segundo lugar, mas não necessariamente desconexo com a primeira forma anteriormente descrita, a cultura se mostra como objeto de análise.

Dittmer (2015) por sua vez, diz que não se pode definir a cultura popular apenas como um objeto de análise. De uma forma curiosa, o autor classifica a cultura como algo que está

---

<sup>12</sup> Do original: "Popular culture is today an intrinsic element of social and political life in many societies, particularly those that have reached advanced stages of industrialisation and development. Wherever we go and whatever we do, we are exposed in one way or another to elements of popular culture. The development and advancement of communication networks and technologies, particularly the internet, has only hastened the spread and penetration of popular culture into our everyday lived experiences."

em ação é o que se faz "no todo dia", o que se tem em comum com outras pessoas, o que se compartilha; para ele a cultura popular são as interações. Por conseguinte, utilizando da definição de Weldes (1999), embora o conceito ainda seja alvo de diversas interpretações distintas, é passível definir na cultura popular como um contexto em que as pessoas criam significados a partir de suas experiências e ações. Ainda, segundo Grayson (2015), a cultura popular pode ser definida como um espaço onde os entendimentos de identidade, política e mundo são construídos, contestados e até mesmo reformulados.

A grande maioria da cultura popular consumida e produzida tem origem industrializada (WELDES, 2015). São diversas e significativas as formas de manifestação da cultura popular: literatura, filmes, músicas, esculturas, pinturas, novelas, propaganda entre tantas outras que podem ainda ser transmitidas por diversos canais (GRAYSON; DAVIES; PHILPOTT, 2009). Assim sendo, de acordo com Dittmer (2015), a cultura popular funciona como um "guarda-chuva" para todas as formas que a mesma pode ser reproduzida, desde o que se produz na grande mídia ou até em jogos ou redes sociais.

Nexon e Neumann (2006) apontam que não se pode negligenciar a cultura popular dada a sua relação profunda com as relações internacionais. Segundo os autores, "a cultura popular é um campo crucial no qual a vida social e política é *representada*" (NEXON; NEUMANN, 2006, p. 6, tradução nossa)<sup>13</sup>, onde a noção de moral e identidade são desenhadas, produzidas e transformadas. Nesse sentido, para os autores existem dois tipos de representações: *representação de primeira ordem*, são as apresentações diretas do mundo real e *representação de segunda ordem*, na qual a cultura popular, especialmente a de entretenimento, manifesta-se. Na cultura popular, em sua representação de segunda ordem, são (re)apresentados elementos do cotidiano social, político, econômico e de qualquer outra natureza através de uma realidade inventada.

Embora as representações de segunda ordem não sejam ainda amplamente aceitas pelos estudiosos de Relações Internacionais, esse tipo de representação "[...] não apenas atrai um público maior do que as notícias ou eventos políticos, mas também tem um impacto mais poderoso na forma como o público chega a suas suposições básicas sobre o mundo" (NEXON; NEUMANN, 2006, p. 8, tradução nossa)<sup>14</sup>. Portanto, ainda de acordo com Nexon e Neumann (2006), a cultura popular recebe grande atenção e energia dos indivíduos, logo, é de grande valor para uma maior compreensão dos assuntos internacionais que se façam estudos mais profundos acerca do que as pessoas estão ouvindo, vendo e interagindo.

Por conseguinte, a cultura popular pode ser um veículo para a construção do conhecimento, visto que nos dias de hoje os estudantes já estão imersos em várias das formas que as representações são apresentadas (CLAPTON, 2015). Assim, Nexon e Neumann (2006)

---

13 Do original: "Popular culture is a crucial domain in which social and political life are represented."

14 Do original: "[...] not only commands a larger audience than the news or political events, ut it frequently has more powerful impact on the way audiences come to their basic assumptions about the world".

descrevem quatro abordagens possíveis que envolvem as relações internacionais e a cultura popular: *cultura popular e política (a)*, *cultura popular como reflexo (b)*, *cultura popular como dados (c)*, e *cultura popular como formativo (d)*. Os autores apontam que a distinção entre cada tipo de abordagem ainda não é perfeita, mas é um início para o pensar criticamente.

a. *Cultura popular e política* - Quando se busca relacionar as relações internacionais e a cultura popular, o caminho mais percorrido pelos teóricos é aquele cujo foco está nas ações políticas. Segundo Sachleben (2014), a política internacional pode estar conectada com a cultura popular de três maneiras: quando a cultura popular reflete o que se passa na política; quando a cultura popular molda a política ou ainda quando de forma endógena, ou seja, a cultura popular forma a política assim como a política forma a cultura popular. Assim, a "cultura popular e a comunicação em massa podem ter consequências dramáticas nas políticas nacionais e internacionais" (SACHLEBEN, 2014, p. 3, tradução nossa)<sup>15</sup>.

b. *Cultura popular como reflexo* - Essa é a abordagem mais comumente utilizada para o ensino e aprendizado ativo nas RI. Os docentes podem fazer da cultura popular um meio para tratar conceitos mais complexos. Ao passo que a cultura popular funciona como "espelho" do mundo real (WELDES; ROWLEY, 2015), a mesma pode servir como metodologia de ensino nas salas de aula de Relações Internacionais. Lembrando, contudo, que não se trata de substituir por completo os métodos tradicionais, mas sim utilizar a cultura popular e a sua representação da realidade como ferramenta para potencializar a construção do aprendizado (CLAPTON, 2015).

c. *Cultura popular como dados* - A cultura popular pode também ser interpretada como evidências de ideologias, crenças, normas dominantes ou costumes. Nessa abordagem textos e imagens representativos da cultura popular são utilizados como fonte de estudo para identificar os significados por trás de determinada sociedade (NEXON; NEUMANN, 2006).

d. *Cultura popular como formativa* - Nessa abordagem, Nexon e Neumann (2006) apontam a cultura popular como agente formador de normas, valores e identidades. Ademais, argumentam que a cultura popular pode atuar como constituinte em questões internacionais resultando em quatro efeitos diferentes: determinante (cultura popular como base para tomada de decisões), informativo (quando a cultura popular vem a facilitar a difusão do conhecimento e seu entendimento), capacitante (quando atribui um sentido metafórico que fortifica determinado movimento) ou naturalizante (quando a cultura popular se apresenta de forma a mostrar que tal norma é natural, facilitando a aplicação de novas normas em uma sociedade, por exemplo).

---

15 "Popular culture and mass communication can have dramatic consequences in national and international politics."



De forma geral, todas as pessoas estão imersas em cultura popular e em algum nível influenciam na construção do real no cotidiano em esferas sociais, econômicas e políticas, nacional e internacionalmente. Os indivíduos, dessa forma, estão a todo tempo, seja de forma explícita ou implícita, interagindo com as relações internacionais através da produção, consumo e interpretação de conteúdos culturais (WELDES; ROWLEY, 2003).

Portanto, é preciso que os estudiosos de RI direcionem suas energias e pesquisas também para essas representações de segunda ordem da realidade. A partir do estudo mais profundo da cultura popular e as relações internacionais, desse meio caminho entre o real e o fictício, serão criados novos espaços para reflexão crítica (WELDES; ROWLEY, 2015).

### 3.2.2 Cultura popular como reflexo

"Claro, eu poderia contar aos alunos sobre a construção social de regiões como a Europa Oriental, identificando os discursos concorrentes com referência às tabelas encontradas em minha dissertação. Ou eu poderia mostrar a eles o *Drácula* de Bram Stoker" (1992)<sup>16</sup> (DITTMER, 2015, p. 46, tradução nossa)<sup>17</sup>.

Assim como relata o professor Jason Dittmer, professor da University College London e escritor de livros como *Capitão América e o Super-herói Nacionalista: Metáforas, Narrativas e Geopolítica* (2013), a cultura popular pode ser utilizada como um método de ensino e aprendizado ativo.

De acordo com Kiersey e Neumann (2015), histórias fictícias frequentemente apresentam cenários que mostram seus protagonistas em busca de uma mudança de regime. A ruptura então acontece na medida em que a cultura popular faz os indivíduos relacionarem, como consumidores dessas representações de segunda ordem, consciente ou inconscientemente, a história que lhes é narrada com o mundo real. Dessa forma, desperta-se um sentimento de que a realidade vivenciada hoje não é a única possível, a cultura popular, portanto, incentiva um pensamento crítico e faz que o receptor questione sobre a sua realidade e, em alguns casos e em certa medida, sinta-se engajado a mudá-la.

Dessa forma, a cultura popular vai conquistando seu espaço nas salas de aula de RI. De forma geral, o uso de cultura popular como ferramenta de ensino das RI, ou mesmo em outras áreas de estudo, acelera o aprendizado, incentiva o pensamento crítico e dá abertura para debates e discussões (SAUNDERS, 2015).

Assim como outros métodos utilizados a fim de se aplicar o ensino e aprendizado ativo, o uso da cultura popular nas salas de aula move o aluno de uma posição passiva,

---

<sup>16</sup> *Drácula* de Bram Stoker é um clássico da literatura escrito pelo irlandês Bram Stoker em 1897 e adaptado para filme em 1992. Filme disponível em <<https://www.netflix.com/watch/328942>>.

<sup>17</sup> Do original: "Sure, I could tell students about the social construction of regions like Eastern Europe, identifying the competing discourses with reference to the tables found in my dissertation. Or, I could show them Bram Stoker's *Dracula* (1992)."

comum no ensino tradicional e no Paradigma da Instrução, para uma posição ativa na construção do conhecimento. Então, a partir do uso dessas representações de segunda ordem como meio de aprendizado, mostra-se o potencial que as relações internacionais têm de estarem representadas de muitas formas, inclusive no dia-a-dia. Por conseguinte, os estudantes passam a se reconhecer como atores na produção do conhecimento e influenciadores nas relações internacionais. Utilizar, portanto, a cultura popular como metodologia de ensino nas RI não apenas torna o aprendizado e o ensino ativo como engaja os estudantes a serem ativos nas relações internacionais (CLAPTON, 2015).

Por conseguinte, a intersecção entre as relações internacionais e a cultura popular oferece diferentes perspectivas visto que, através das formas de representações de segunda ordem, incentiva um olhar para como as ações do cotidiano impactam nas relações internacionais e vice-versa, tornando estudiosos mais sensíveis e atentos a assuntos que vão além do que se conhece como RI tradicionalmente (GRAYSON; DAVIES; PHILPOTT, 2009).

Dessa forma, os estudantes se tornam intérpretes críticos ativos e de fato escritores de seus mundos, em vez de receptores passivos desses mundos e das verdades que os constroem. Ao mudar a posição dos alunos de passiva para ativa e de receptiva para crítica, a posição disciplinatória da própria teoria das RI é desafiada (WEBER, 2001, p. 286, tradução nossa)<sup>18</sup>.

Segundo Saunders (2015), o grande objetivo do uso dos textos alternativos culturais é promover conhecimento subjetivo e intertextual que faz que o aluno consiga desenvolver seu vocabulário em Relações Internacionais e consiga aplicar no mundo real. Além disso, o uso da cultura popular como uma ferramenta de ensino e aprendizado ativo estimula o interesse dos estudantes pelas temáticas e conteúdos abordados em RI. Adotando essa abordagem para o aprendizado ativo, ao invés de os alunos ficarem sentados ouvindo (ou não) ao conteúdo, abre-se caminho para que eles participem, tornando o processo de aprendizagem mais interativo (CLAPTON, 2015).

Não obstante, o uso de cultura popular não responde de forma isolada a questão de como ensinar teorias das relações internacionais, pois não se trata de uma substituição das leituras base da disciplina, mas sim de uma metodologia que em conjunto com outros esforços podem potencializar a construção do aprendizado. O uso dessas representações de segunda ordem desenvolve a leitura e escrita crítica dos alunos acerca de questões internacionais (WEBER, 2001).

Segundo Weber (2001, p. 281, tradução nossa),

---

<sup>18</sup> Do original: "In this way students become active critical interpreters and indeed writers of their worlds rather than passive recipients of these worlds and of the truths that construct them. By changing the subject position of students from passive to active and from receptive to critical, the disciplinary subject of IR theory itself comes under challenge."

Essa técnica funciona porque se baseia em habilidades [...] que os alunos já possuem e as transfere para análises da teoria da RI e da política internacional. Em geral, coloca a prova a ideia a teoria da RI como algo além da cultura e da política, ao invés de parte dela, transforma o que pensamos como estar fazendo uma teoria crítica da RI e reposiciona os alunos de receptores passivos de verdades da RI para analistas ativos e engajados das análises de senso comum do mundo sobre a teoria das RI<sup>19</sup>.

Portanto, ainda que as Relações Internacionais tenham sido ligeiramente apática quanto a relação da área com a cultura popular, recentes esforços para aplicação dessa ferramenta para um ensino e aprendizado mais ativo nas salas de aula de RI têm sido observados. Segundo Wedeen (2002), o cultural tem cada vez mais aquecido debates acadêmicos, incentivado atitudes interdisciplinares e ainda inspirado verdadeiras batalhas contra antigos preconceitos que dominavam a produção acadêmica e as salas de aula de RI.

### 3.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

Por conseguinte, o ensino não pode ser reduzido a uma só forma pronta e inflexível de ser, as universidades devem direcionar seu olhar ao que funciona de fato para que o propósito de gerar aprendizado seja alcançado. O aprendizado ativo não é a resolução de todos os problemas, longe disso, mas esse modelo deve seguir sendo investigado pelas instituições de ensino como um método que pode ter resultados surpreendentes (PRINCE, 2004). Não é portanto a resolução ou a eliminação de toda e qualquer barreira do ensino, mas é uma maneira de superar essas barreiras e buscar a solução em movimento.

A adoção do aprendizado e ensino ativo significa uma constante busca por estrutura e métodos que vão funcionar melhor para o aprendizado e sucesso dos estudantes, logo esse modelo estará em permanente metamorfose, sendo redesenhado de tempos em tempos. A mudança para o Paradigma do Aprendizado não será rápida ou total, mas sim a partir de descobertas do que funciona melhor para a construção do aprendizado; será gradual (BARR; TAGG, 1995).

Nesse caminho rumo ao novo Paradigma, o uso da cultura popular é uma alternativa de aplicação do aprendizado e ensino ativo nas salas de aula de RI. Diversos teóricos da área já apontam as inegáveis intersecções entre essas áreas de conhecimento, a questão agora é o que fazer com elas. Explorar essas oportunidades de aprendizado e ampliação do conhecimento sobre as Relações Internacionais sob o olhar da cultura popular ou seguir com uma visão estacionada no antigo Paradigma.

Nesta monografia se opta pelo caminho do aprendizado ativo e, dito isso, segue-se para o próximo capítulo onde se aborda as possibilidades da combinação da Literatura e as

---

<sup>19</sup> Do original: "This technique works because it draws upon [...] skills that students already possess and transfers them to analyses of IR theory and international politics. Overall, it challenges the positioning of IR theory as beyond culture and politics rather than as part and parcel of it, transforms what we think of as doing critical IR theory, and repositions students from passive recipients of IR truths into critically active and engaged analysts of IR theory's commonsense views of the world."

Relações Internacionais.

#### 4 LITERATURA E AS RELAÇÕES INTERNACIONAIS

Narrativas textuais são extremamente complexas dado o poder que a criação de um texto tem de trazer significado. Segundo Weldes e Rowley (2003) os textos não são simplesmente dotados de significados criados pelo autor com mensagens prontas para o leitor, pelo contrário, os leitores interpretam ativamente o que lhes é apresentado.

Dessa forma, mesmo que um autor ao escrever seu livro tenha um posicionamento claro e queira transparece-lo, isso não determina a forma que o mesmo texto será lido, ou melhor, interpretado (WELDES; ROWLEY, 2015). Não obstante, justamente essa criação de um espaço para múltiplas interpretações, faz da literatura<sup>20</sup> uma ferramenta pedagógica poderosa para ser utilizada em salas de aula de RI ou de qualquer outra área de conhecimento que busque o aprendizado ativo de seus alunos.

Outro ponto a se destacar quando se trata de aprendizado por meio de textos literários, é o papel da tradução dessas obras. Segundo Jackson e Mandaville (2006), a tradução trabalha em dois sentidos: primeiro, ela possibilita que a literatura ganhe proporções globais, a exemplo do livro *Senhor das Moscas*, o qual será trabalho em seguida ainda nesse capítulo, que foi traduzido em 35 idiomas; segundo, a tradução atua como espaço também para que os significados que o texto traz sejam alterados, adaptados e até mesmo para que novos significados sejam criados.

Segundo Kiersey e Neumann (2015), a literatura cria um ambiente imaginativo no qual a "alienação" e a "cognição" são elementos compositores essenciais que precisam estar balanceados na medida certa.

O termo "alienação" [...] é o que dá ao texto o poder, implícito ou explicitamente, de dar ao leitor uma noção da possibilidade de outra realidade. Em contrapartida, "cognição" refere-se àquilo que permite ao texto explicar racionalmente o modo como essa realidade alternativa realmente funciona. Ele realiza essa operação colocando diferenças explícitas entre o funcionamento interno de seu mundo narrativo e o nosso próprio mundo narrativo (KIERSEY; NEUMANN, 2015, p. 76, tradução nossa)<sup>21</sup>.

Assim, uma das grandes virtudes da literatura é justamente a habilidade de criar mundos fictícios ao passo que faz pontes de conteúdo com o mundo real. Essas similaridades e diferenças entre os mundos devem ser muito bem detalhadas durante a narrativa para que o leitor consiga de fato percorrer pelas tais "pontes" criadas pelo autor.

Saunders (2015, p. 152, tradução nossa) aponta que é "muito mais fácil solicitar

<sup>20</sup> Nessa monografia, quando se refere a literatura, leia-se literatura não científica.

<sup>21</sup> Do original: "The term 'estrangement' [...] is that which gives the text the power, implicitly or explicitly, to give the reader over to a sense of the possibility of another reality. By contrast, 'cognition' refers to that which enables the text to rationally account for the way this alternative reality actually works. It performs this operation by posing explicit differences between the inner workings of its narrative world and those of our own."

interpretações 'sobre' o texto, assim como 'contrapondo' o texto, ao invés da interpretação 'com' o texto"<sup>22</sup>. Em outras palavras, e exemplificando de acordo com o ensino convencional, é muito mais prático pedir que os alunos apenas reproduzam o texto em uma avaliação que pergunta o que pensa determinado autor; também é o caminho mais comum incitar que os estudantes apontem os pontos de dois ou mais textos em oposição uns com os outros. Contudo, a literatura permite que seja traçado um caminho alternativo para a construção do conhecimento. Com o uso da literatura em sala de aula a proposta é que se leia "com" o texto, ou seja, que a aprendizagem aconteça dentro do próprio exercício da leitura enquanto as conexões entre o mundo da fantasia e o mundo real são feitas pela própria interpretação do aluno, colocando, assim, o aluno em uma posição ativa no processo do aprendizado.

#### 4.1 O SENHOR DAS MOSCAS: UMA ANÁLISE LITERÁRIA À LUZ DA TEORIA REALISTA

##### 4.1.1 Notas sobre a Teoria Realista

Como apontado no segundo capítulo dessa monografia, as relações internacionais passaram a ser um campo de estudo institucionalizado a partir a Primeira Guerra Mundial dado a necessidade de uma análise mais próxima que pudesse entender profundamente e até mesmo prever as ações dos então tomadores de decisão.

O que marca, portanto, os estudos de RI é a guerra e a paz. Após o fim da Primeira Guerra Mundial, o Idealismo passou a ser a abordagem mais adotada para se entender os fenômenos internacionais. Esta abordagem foi desenvolvida a partir dos Quatorze Pontos de Wilson, plano de paz apresentado ao congresso americano pelo então presidente norte-americano, Woodrow Wilson<sup>23</sup>. Em suma, os pontos eram baseados sob o princípio da justiça entre os povos e na ideia de uma declaração de paz sem vencedores. Em 1919, foi assinado o Tratado de Versalhes que, além de ser o tratado assinado pelas potências vencedoras como fim da guerra e de estar aplicando as sanções nas potências perdedoras, também significou o nascimento da Liga das Nações, sendo baseada nos então Quatorze pontos de Wilson.

O nascimento da Liga representava a confirmação daquilo que o idealismo pregava: possibilidade de cooperação e paz entre os Estados, natureza boa e maleável do homem e racionalidade nas políticas internacionais. Contudo, com o advento da Segunda Guerra Mundial e o posterior fracasso da Liga das Nações, o realismo passou a ser a abordagem dominante por um bom período nas Relações Internacionais. As bases do realismo, em contraponto a abordagem idealista, estão nas premissas de que o homem é mau por natureza e

---

<sup>22</sup> Do original: "it is much easier to prompt readings 'across' the text, as well as 'against' the text, in addition to reading 'with' the text."

<sup>23</sup> Disponível em <<https://www.ourdocuments.gov/doc.php?flash=true&doc=62>>. Acesso em: 20 maio 2018.

a guerra é iminente. A oposição dessas duas correntes teóricas representam, então, o Primeiro Grande Debate nas Relações Internacionais.

Com as crises dos anos 1930, portanto, o realismo surge logo após o idealismo como uma forma de reação a essa ideologia (HALLIDAY, 2007). "O desencadear dos eventos depois de 1931 claramente revelaram a inadequação da aspiração pura como base para ciência das políticas internacionais e possibilitou, pela primeira vez, embarcar em uma séria e crítica reflexão sobre os problemas internacionais" (CARR, 1981, p. 9, tradução nossa)<sup>24</sup>. Ainda segundo Carr (1981), portanto, os idealistas, ao desenvolverem a sua linha de pensamento, não se baseavam em fatos, mas sim em desejos e objetivos visionários, porém, "[...] nenhuma utopia política alcançará o mínimo de sucesso a não ser que a mesma se desenvolva a partir da realidade política" (p.9, tradução nossa)<sup>25</sup>.

Autores como Maquiavel, Tucídides e Hobbes deram origem aos pensamentos que são raízes do Realismo. Carr (1981) aponta três princípios presentes nas obras de Maquiavel que são pilares para a abordagem realista, são eles: a história como causa e efeito que deve ser devidamente analisada e compreendida; a prática cria a teoria e não o contrário; política não é uma função da ética, mas sim a ética da política, a moral seria produto do poder.

Por conseguinte, Morgenthau (2006), em sua obra *Política entre as nações, A luta pelo poder e a Paz*, lista seis premissas do realismo, são elas:

(1) *A política obedece aos princípios da natureza humana*, logo é preciso compreender as leis nas quais a sociedade se insere a fim de se buscar soluções e melhorias. Dentro dessa primeira premissa, também entende-se que política se difere em verdade e opinião, ou seja, entre o que é verdade racional e objetivamente baseado em fatos e guiado pela razão, e o que é apenas um julgamento subjetivo livre de qualquer evidência. Dessa forma, a primeira premissa diz que a teoria deve ser resultado de um teste duplo entre razão e experiências.

(2) *Os interesses são definidos em termos de poder*. Considera-se a política como uma esfera autônoma, logo toda a ação que busca por poder seria uma ação política na visão de Morgenthau. Ainda, aponta que a teoria realista vai contra a falácia da preocupação com os motivos ou ideologias dentro das relações internacionais; para o autor, para se entender os movimentos de uma política externa não é necessário entender os motivos ou ideologias do tomador de decisão, mas sim conhecer sua habilidade intelectual e capacidade de compreender política internacional em sua essência e ainda transformar esse conhecimento em ações. Logo, uma boa política externa é aquela racional que minimiza os riscos e maximiza as vantagens, sabendo equilibrar aquilo que é visto como moral e com sucesso do Estado.

(3) *A premissa de que os interesses são definidos em termos de poder como elemento*

24 Do original: "The course of events after 1931 clearly revealed the inadequacy of pure aspiration as the basis for a science of international politics, and made it possible for the first time to embark on serious critical and analytical thought about international problems."

25 Do original: "[...] no political utopia will achieve even achieve even the most limited success unless it grows out of political reality".

*chave e universalmente válido*, não sendo afetada pelas mudanças de tempo e lugar. Contudo, o conceito de poder seria determinado pelo ambiente cultural e político, embora ainda prevaleça a ideia de que poder, em última instância, segue sendo o controle do homem sobre o homem.

(4) *A abordagem realista é ciente da inevitável tensão entre a moral e a política.* Dessa forma, o realismo vê na prudência como máxima virtude na política, ou seja, na avaliação das possíveis consequências de determinada ação política para a tomada de decisão política.

O indivíduo pode dizer por ele mesmo, "Fiat justitia, pereat mundus (Que a justiça seja feita, mesmo que o mundo pereça)", mas o Estado não tem o direito de dizê-lo em nome daqueles que estão sob seus cuidados. Tanto o indivíduo quanto o Estado devem julgar a ação política por princípios morais universais, como o da liberdade. No entanto, enquanto o indivíduo tem o direito moral de se sacrificar em defesa de tal princípio moral, o Estado não tem o direito de deixar que sua desaprovação moral da violação da liberdade atrapalhe a ação política bem-sucedida, inspirada pelo princípio moral da lei de sobrevivência nacional. Não pode haver moralidade política sem prudência; isto é, sem considerar as consequências políticas da ação aparentemente moral (MORGENTHAU, 2006, p. 12, tradução nossa)<sup>26</sup>.

(5) *O Realismo não aceita que as aspirações morais de uma nação sejam entendidas como aspirações universais de todas as nações.* "A moderação na política não pode deixar de refletir a moderação do julgamento moral" (MORGENTHAU, 2006, p. 13, tradução nossa)<sup>27</sup>.

(6) *Considera a política como uma esfera autônoma* de maneira que não desmerece as demais esferas, mas considera que elas podem ser analisadas individualmente. Dado que o realismo é baseado nas facetas da natureza humana, reconhece que para entender profundamente cada uma é necessário olhar para dentro de cada esfera.

O homem real é um composto de "homem econômico", "homem político", "homem moral", "homem religioso", etc. Um homem que não era nada além de "homem político" seria uma fera, pois ele estaria completamente desprovido de restrições morais. Um homem que não era nada além de "homem moral" seria um tolo, pois ele seria completamente desprovido de prudência. Um homem que não era nada além de "homem religioso" seria um santo, pois ele estaria completamente carente de desejos mundanos (MORGENTHAU, 2006, p. 15, tradução nossa).<sup>28</sup>

Na visão realista, por conseguinte, o conflito é inevitável dado a configuração mundial

26 Do original: "The individual may say for himself: 'Fiat justitia, pereat mundus (Let justice be done, even if the world perish),' but the state has no right to say so in the name of those who are in its care. Both individual and state must judge political action by universal moral principles, such as that of liberty. Yet while the individual has a moral right to sacrifice himself in defense of such a moral principle, the state has no right to let its moral disapprobation of the infringement of liberty get in the way of successful political action, itself inspired by the moral principle of national survival. There can be no political morality without prudence; that is, without consideration of the political consequences of seemingly moral action."

27 Do original: "Moderation in policy cannot fail to reflect the moderation of moral judgment."

28 Do original: "Real man is a composite of 'economic man,' 'political man,' 'moral man,' 'religious man,' etc. A man who was nothing but 'political man' would be a beast, for he would be completely lacking in moral restraints. A man who was nothing but 'moral man' would be a fool, for he would be completely lacking in prudence. A man who was nothing but 'religious man' would be a saint, for he would be completely lacking in worldly desires."



de múltiplas soberanias e a constante busca por poder pelos Estados (HALLIDAY, 2007). O poder e sua natureza é profundamente discutido por autores realistas como E. H. Carr e H. J. Morgenthau, sendo temas como equilíbrio de poder e seus diferentes modos de balanceá-lo um tópico recorrente entre os teóricos dessa vertente ideológica. Outro ponto que esses autores buscam elucidar é em relação entre a política, o poder e a moral a nível internacional. Por fim, após a Segunda Guerra Mundial, com o crescimento do estudo institucionalizado das Relações Internacionais, o realismo se tornou a corrente de pensamento dominante e ainda é, embora venham surgindo outros debates nas Relações Internacionais (HALLIDAY, 2007).

#### 4.1.2 Senhor das Moscas

O Senhor das Moscas é um clássico da literatura e ganhador do Nobel da Literatura em 1983. Escrito por William Golding<sup>29</sup>, publicado originalmente em 1954, o livro já foi adaptado para cinema duas vezes, em 1963 e 1990, além de ter sido traduzido em 35 idiomas.

William Golding (1911-1993), nascido na Inglaterra, além de escritor, atuou como ator, músico, professor e ainda atuou na Marinha Britânica, período em que participou de ações militares durante a Segunda Guerra Mundial.

Para a análise do livro é de suma importância considerar o contexto em que foi escrito: pós Segunda Guerra Mundial. Logo, percorrendo pelas páginas do Senhor das Moscas, pode-se sentir o caos do conflito e perceber as mais obscuras faces da natureza humana através das palavras de Golding. Indo mais a fundo nessa percepção, é inevitável para o leitor internacionalista não correlacionar a narrativa de Golding com alguns aspectos da abordagem realista das Relações Internacionais.

Dessa forma, na próxima seção, far-se-á uma análise da obra literária *Senhor das Moscas* sob a ótica da teoria realista das Relações Internacionais.

##### 4.1.2.1 Narrativa e Teoria

'Como é que ele vai saber onde a gente está?'  
 Vai saber, pensou Ralph, vai saber, vai saber. O ronco das ondas ficou muito distante.  
 'Alguém vai contar pra ele no aeroporto.'  
 Porquinho abanou a cabeça, ajustou os óculos luminosos e olhou para Ralph.  
 'Quem vai contar? Você não ouviu o que o piloto falou? Da bomba atômica? Todo mundo morreu.' (GOLDING, 1954, p. 14).

O livro inicia contando a história de um grupo de meninos ingleses que estavam sendo levados para longe da Inglaterra que estava em plena Segunda Guerra Mundial. No caminho, porém, sofreram um acidente de avião e acabaram em uma ilha deserta onde os únicos sobreviventes eram crianças entre 6 e 12 anos.

Com riqueza de detalhes, William Golding destaca as características de cada

<sup>29</sup> Disponível em <<http://www.william-golding.co.uk/about-william-golding>>. Acesso em 10 jun. 2018.

personagem já passando para o leitor a imagem daqueles com potencial para liderança, os "fortes", em detrimento daqueles que se mostravam mais "fracos". Os personagens principais que tecem a história são: Ralph, tinha 12 anos e poucos meses, sendo então um dos mais velhos do grupo, tinha características que passavam segurança aos demais; Porquinho, um tanto atrapalhado e muito inteligente; Jack, líder de um grupo do coral que estava no avião, buscava se destacar e também era um dos mais velhos; e outros personagens como Simon, os gêmeos Sam e Eric, e Roger, também aparecem com frequência no decorrer da narrativa.

Ao explorar a ilha, os meninos, Ralph e Porquinho, encontraram uma concha gigante, e a utilizaram como forma de chamar as demais crianças. Ralph assoprou a concha sem parar, até que todos se reuniram no mesmo lugar.

O menino menor se acorou diante de Ralph, olhando verticalmente para o brilho alto. Quando se certificou de que alguma providência estava sendo tomada no sentido certo, assumiu um ar de satisfeito, e seu único dedo limpo, um polegar rosado, foi parar dentro da boca (GOLDING, 1954, p. 18).

A concha e o ato de um deles tomar a iniciativa de reunir a todos passou segurança às crianças menores que estavam na ilha.

Suas cabeças se aglomeravam acima dos troncos na sombra verde; cabeças castanhas, louras, pretas, castanho-escuras, cor de areia, arruivadas; cabeças sussurrando, trocando murmúrios, cabeças cheias de olhos observavam Ralph e especulavam. Alguma providência estava sendo tomada (GOLDING, 1954, p. 19).

Por fim se reuniram todos os meninos e, em meio ao caos de vozes e desejos distintos, surgiu a ideia apoiada por todos de escolher um chefe. Embora o Porquinho fosse o mais inteligente e o mais preocupado em conhecer a todos e buscar maneiras de voltar para casa, e Jack fosse o líder mais óbvio; Ralph foi escolhido como chefe, pois além da aparência e ar de segurança que passava aos demais, ele tinha a concha. Além disso, a concha passou a ser objeto de respeito e ordem, a mesma usada em reuniões para dar o espaço legítimo da fala e também seu som imponente era um sinal universal para que eles se encontrassem.

Percebe-se, por conseguinte, em concordância com Tucídides (2001, p. 351) que "[...] dos homens sabemos que, por uma imposição de sua própria natureza, sempre que podem eles mandam". Desde o começar da narrativa já se tem a formação de um grupo e de suas lideranças. De acordo com Carr (1981), desde os tempos mais distantes, o homem sempre viveu em pequenos grupos. Grupos estes que normalmente eram um pouco maiores do que uma família e uma das funções do coletivo era justamente criar regras que regiam as relações entre os seus integrantes. Logo, na visão realista e no próprio livro se tem a ideia do homem como político por natureza.

A concha, então, deu abertura para que a primeira regra fosse criada: apenas quem a tinha em mãos poderia falar, porém o único que poderia interromper seria Ralph. Após este

momento, diversas regras foram surgindo como tentativa de criar ordem em meio ao caos.

" 'A gente precisa de regras!', exclamou animado. 'Muitas regras! E quando alguém deixar de cumprir a regra - 'Pimba' " (GOLDING, 1954, p. 36).

Decidiram então acender uma fogueira como sinal para serem resgatados, todos buscaram lenha e utilizaram os óculos de Porquinho para acender o fogo. No alto da montanha o fogo tomou proporções acima do controle dos meninos e, em consequência de sua desordem, tiveram a primeira perda, um dos meninos pequenos sumiu após o incêndio na montanha. Em meio ao caos, a perda foi abafada, como que pela mesma fumaça que tomava conta da montanha. E os meninos apenas esperaram a fumaça se tornar mais rarefeita e o fogo acalmar, e da mesma forma apagaram de suas cabeças o pequeno de seis anos que sumiu entre as chamas e a desordem.

A segunda regra base foi criada a partir de então: a fogueira deveria ser mantida acesa pelo mesmo grupo responsável pelas caçadas. " 'A gente precisa de regras, e precisa obedecer as regras. Afinal, não somos selvagens. Somos ingleses; e os ingleses são os melhores do mundo em tudo. Por isso a gente precisa fazer as coisas do jeito certo' " (GOLDING, 1954, p. 6).

Segundo Morgenthau (2006) e a teoria realista, a política, e a sociedade em geral, é governada por leis objetivas que têm suas origens na natureza humana. Logo, para melhorar uma sociedade, em primeiro lugar, deve-se entender as regras que regem determinada sociedade. Essas regras básicas devem ser cumpridas independente de interesses individuais contrários, contudo, as mesmas serão quebradas pelo homem a partir de o momento que o mesmo vê nelas a possibilidade de falha.

Após diversas tentativas, os caçadores e Jack ainda não tinham tido sucesso em trazer carne para o grupo. Até que um dia, inspirado pela máscara que vestia em seu rosto, "que mais parecia uma coisa autônoma, por trás da qual Jack se escondia, liberado da vergonha e da noção de quem era" (GOLDING, 1954, p. 71), Jack reuniu os caçadores e, na sede de alcançar seu objetivo, priorizou a caçada deixando a fogueira para trás, a qual logo se apagou.

A caçada, por fim, foi um sucesso e os meninos retornaram ao grupo extasiados pelo feito. Contudo, no tempo que despenderam para caçar, o fogo se apagou não deixando rastro no céu para que pudessem ser resgatados em caso de um navio passar. E um navio passou, passou e seguiu seu destino sem perceber a presença do grupo na ilha. Ralph se enfureceu, a regra era clara: não deixar o fogo apagar. O objetivo, portanto, na visão de Ralph, era eles serem resgatados; contudo, para Jack, o grupo precisava de carne e a fogueira estava em segundo plano. "De um lado o mundo fascinante da caça, das táticas, da alegria feroz, da habilidade; e do outro *o mundo dos desejos e do senso comum* frustrado" (GOLDING, 1954, p. 79, grifo nosso).

Nesta altura da narrativa, é inevitável não considerar a visão realista em relação aos interesses particulares e aqueles que se dizem ser de bem universal. O desejo de executar uma

caça bem sucedida de Jack, como interesse nacional ou particular; e a necessidade, aos olhos de Jack, que o grupo tinha por carne como bem universal. Segundo a teoria realista, o bem universal nada mais é do que o desejo de um grupo dominante, que se identifica como o todo, prevalecendo sobre os demais.

Dessa forma, em contraste aos idealistas, para o realismo, a ideia de harmonia de interesses, bem como a noção de bem-estar universal, nada mais é do que uma doutrina criada por grupos privilegiados a fim de justificar e manter as suas posições como dominantes (CARR, 1981). Jack justifica, portanto, seu interesse particular com base no bem estar do grupo; contudo, o bem universal do grupo defendido por Jack não passa de uma percepção dele mesmo de acordo com seus próprios interesses.

Ainda segundo Carr (1981), um bom exemplo do mundo real da contraposição entre o interesse e o bem universal foi a proposta de livre comércio da Inglaterra para com o restante do mundo. Na visão dos ingleses, a diminuição das barreiras comerciais traria prosperidade para todas as nações. Não obstante, como a história relata, o livre comércio defendido pela Inglaterra trouxe progresso especialmente para o próprio país em questão, ao passo que para Estados que eram mais fracos a abertura comercial total significava a ruína.

Nesse sentido, "[...] especialmente momentos quando a possibilidade de guerra aparece no horizonte sempre estimulam a identificação do desejo nacional com a moralidade" (CARR, 1981, p. 72, tradução nossa)<sup>30</sup>. A questão da moral, portanto, é outro ponto que se pode explorar a partir da leitura dessas páginas do livro, questão essa que é intensamente discutida pelos realistas e pode-se dizer que ainda não se tem um consenso sobre o assunto. Isso porque, nas relações internacionais, as ações sustentadas pela moral tornaram-se uma espécie de arma para manutenção do *status quo*<sup>31</sup> pelas potências dominantes (CARR, 1981).

Como destacado por Morgenthau (2006) quando escreveu as seis premissas do realismo político, o realismo é consciente da tensão existente entre a moral e as ações políticas. Para ele, a principal virtude de uma política é a prudência, logo o tomador de decisão deve agir com prudência, pesando as consequências de suas atitudes para os que estão sob sua proteção.

Quando Jack deixa a fogueira se apagar, utiliza da necessidade de carne pelo grupo como uma justificativa moral para sua decisão. Contudo, embora um indivíduo possa escolher sacrificar sua liberdade por determinado objetivo de seu grupo, por exemplo, o tomador de decisão não pode escolher sacrificar os indivíduos por esse mesmo fim (MORGENTHAU, 2006).

As regras, no correr das páginas, seguiam sendo ignoradas pelo grupo em vários momentos. A linha entre a selvageria e a civilidade era bastante tênue; da mesma forma que a linha entre a ordem e *anarquia* parecia não ser forte o suficiente contra as forças da *natureza*

30 Do original: "[...] especially moments when the possibility of war appears on the horizon, always stimulate this identification of national interest with morality."

31 A política do *status quo* se trata da busca por manter a distribuição de poder existente em determinado momento da história (MORGENTHAU, 2006).

*humana.*

Whight (1985) afirma que a distinção entre uma política internacional e uma outra política qualquer é justamente a ausência de um governo centralizado. Logo, no desenrolar da história do *Senhor das Moscas*, percebe-se de forma gradativa que, embora tenha havido um interesse por parte do grupo de se criar uma liderança para governar os demais, a mesma não se aplica na prática. Permanecendo os meninos em um sistema basicamente anárquico.

Um dos pensadores que inspiraram as premissas mais elementares da corrente realista, Thomas Hobbes, afirma que é da natureza humana o estado de guerra de todos contra todos. O autor, em sua obra *Leviatã*, aponta dois momentos: o estado de natureza, que remete a guerra de todos contra todos e a busca pela sobrevivência; e o pacto social momento em que o indivíduo abre mão de parte da sua liberdade na garantia de segurança, de vida (HOBBS, 1999). Na narrativa de Golding, se pode perceber alternância entre esses dois momentos em diferentes capítulos. Logo quando chegam a ilha, encontram-se em estado de natureza; ao sentirem segurança e elegerem Ralph como líder, adentram em um pacto social.

Embora o grupo tenha se abalado com a possibilidade de resgate perdida, logo se entregaram ao momento e à refeição. O fato de Jack ter trazido carne, ter feito a caça, representava força e ia gradativamente aumentando o seu poder.

"Tinha sido mesmo a intenção de Jack deixá-lo na dúvida para reafirmar seu poder; mas Porquinho, ao anunciar ter sido preterido, tornou necessária a crueldade adicional" (GOLDING, 1954, p. 82).

De maneira a tentar estabelecer a ordem e se colocar como líder, Ralph assopra a concha e convoca mais uma reunião. Nesse momento busca relembrar e reafirmar as regras básicas que os separam de meninos e selvagens. Com o desenrolar da conversa, um novo assunto surge, os pequenos dizem ter visto um "monstro". Alguns dizem que o mesmo vem da floresta, outros dizem que ele vem do mar. O *medo e a insegurança* assolam a todos.

O medo é uma das mais poderosas forças (HALL, 2006). Segundo Carr (1981), a civilização é muito mais unida em razão do medo do que por simplesmente vontade própria de cada indivíduo. A autora Peccequillo (2003), em sua obra *A Política Externa dos Estados Unidos*, no desenvolver de sua análise sobre as mudanças de políticas adotadas pelos Estados Unidos desde sua independência, traz a temática de que essa potência em questão concentra a atenção de sua nação sempre considerando grandes medos. Inseguranças essas que normalmente eram representadas pelo "outro". Durante a Guerra Fria o grande medo era o crescimento da ideologia comunista; hoje o grande medo gira em torno do terrorismo.

E, novamente a desordem toma conta. "O mundo, aquele mundo compreensível e obediente à lei, desmoronava" (GOLDING, 1954, p. 101). Ralph já não é tão respeitado pelos demais e muito menos por Jack, que a todo tempo busca demonstrar e reafirmar seu poder em relação aos demais.

Ralph e Jack então saem a frente à procura do tal "monstro". Durante a noite anterior, contudo,

[...] um sinal veio do mundo dos adultos, embora àquela altura nenhum dos meninos estivesse acordado para acompanhar sua chegada. Houve um clarão repentino e um rastro em parafuso riscando o céu; depois novamente só escuridão e estrelas. Um ponto claro apareceu acima da ilha, uma figura que despencava depressa debaixo de um paraquedas, um figura ali pendia com os membros inertes. [...] Toda a vez que o vento soprava, os cabos (do paraquedas) se esticavam e por algum acidente dessa tração erguiam a cabeça e peito da figura, dando a impressão de que ela contemplava o panorama do alto da montanha (GOLDING, 1954, p. 105-106).

Ao subir a montanha então os meninos se depararam com o "monstro", não tardaram muito analisando seus detalhes, sabiam apenas que era horrível e assustador. Alguns diziam que ele os perseguiu, outros que ele tinha presas enormes e estava indo atrás deles.

O medo leva ao irracional e toma formas inimagináveis, um paraquedas ao vento pode se tornar, aos olhos de quem teme, uma fera. Quando não se tem alguém, ou órgão, ou instituição, que possa garantir a segurança e a ordem, a anarquia e as faces mais escuras da natureza humana tendem a se mostrar presentes.

A abordagem demonológica da política externa fortalece outra tendência patológica, que é a recusa em reconhecer e lidar efetivamente com uma realidade ameaçadora. [...] O realismo político contém não apenas um elemento teórico, mas também um elemento normativo. Sabe que a realidade política está repleta de contingências e irracionalidades sistêmicas, e aponta para as influências típicas que elas exercem sobre a política externa (MORGENTHAU, 2006, p. 9, tradução nossa)<sup>32</sup>.

Em meio ao medo e a divergência de interesses entre Ralph e Jack, a grupo, que já não era tão unificado, se divide. De um lado, Jack e a promessa de carne à vontade e diversão aos integrantes de sua "tribo"; e do outro, Ralph e a urgência de manter a fogueira acesa e fortificar os abrigos. Assim, a busca por poder de Jack e a incapacidade de Ralph, como então soberano, em garantir a segurança dos demais frente ao "monstro", acabou por dividir o grupo, formando então duas lideranças principais, Jack e Ralph, que, por não ter nenhuma governança acima dos dois, retornam ao estado de natureza de Hobbes.

Logo em seus primeiros momentos de líder de seu próprio grupo, Jack vai a caça para manter suas promessas e satisfazer seu interesse pessoal. Ao retornar, contudo, percebe que não teria como acender o fogo, visto que utilizavam o óculos de Porquinho para isso e ele não integrava seu grupo. A providência de Jack foi rápida "a gente ataca o acampamento deles e pega o fogo" (GOLDING, 1954, p. 150).

Após o roubo do fogo, Jack então oferece o banquete para sua tribo e também para o grupo liderado por Ralph como forma de afirmar seu poder. Praticamente todos compareceram ao jantar, apenas Simon não estava presente. Simon estava, nesse meio tempo, sozinho na floresta em seus próprios delírios. Quando ele encontra o grupo e tenta também

<sup>32</sup> Do original: "The demonological approach to foreign policy strengthens another pathological tendency, which is the refusal to acknowledge and cope effectively with a threatening reality. [...] Political realism contains not only a theoretical but also a normative element. It knows that political reality is replete with contingencies and systemic irrationalities, and points to the typical influences they exert upon foreign policy."

explicar o que viu, o grupo todo estava fazendo uma dança, simulando a caça da porca que lhes servia de alimento. Quando Simon chega ele passa a ser a caça fictícia, e o que era para ser apenas uma brincadeira entre crianças, se transformou em um assassinato. A perda de Simon ficou mais uma vez velada e foi silenciada pela chuva que caía naquela noite. Pela primeira vez no livro, o autor passa a chamar as crianças de "selvagens".

Assim como nas Relações Internacionais, na narrativa se vê presente a ideia de que todas as políticas, na visão realista, tratam-se de um luta pelo poder.

Quaisquer que sejam os objetivos finais da política internacional, o poder é sempre o objetivo imediato. O estadista e os povos podem, em última instância, buscar a liberdade, a segurança, a prosperidade ou o próprio poder. Eles podem definir seus objetivos em termos de um ideal religioso, filosófico, econômico ou social. Eles também podem tentar promover sua realização através do desenvolvimento dos assuntos humanos. [...] Mas sempre que eles se esforçam para realizar seu objetivo por meio da política internacional, eles o fazem lutando pelo poder (MORGENTHAU, 2006, p. 29, tradução nossa)<sup>33</sup>.

Morgenthau (2006) quando fala de poder se refere, de forma geral, do "controle pelo homem das mentes e das ações de outros homens" (MORGENTHAU, 2006, p. 30 tradução nossa)<sup>34</sup>. Dessa forma, o poder também tem uma relação psicológica entre aquele que governa e aqueles que são seus governados. A partir dessa relação, Morgenthau (2006) aponta como consequências ações de subversão dos indivíduos que se originam de três formas diferentes, formas essas que se deixam transparecer também no *Senhor das Moscas*: expectativa de benefícios, no caso a tribo de Jack espera carne e diversão como prometidos por ele; medo das desvantagens, temem não ter acesso aos recursos; e, por fim, respeito pelo governante, na história narrada por Golding, pode-se observar, contudo, uma dualidade entre respeito e medo conforme Jack vai tomando ações mais violentas.

Conforme foram passando os dias, mais crianças passavam a integrar a tribo de Jack. Ralph se esforçava para manter a fogueira acesa com os poucos integrantes que restavam em seu grupo, mas, em contrapartida, assim como a tribo de Jack crescia de tamanho também aumentava *poder* dele, e ele seguia em busca de aumentar ainda mais.

" 'Ele (Jack) vai dar uma surra em Wilfred.' 'Por quê?' Robert abanou a cabeça, em dúvida. 'Não sei. Ele nem disse. Ficou com raiva e mandou a gente amarrar Wilfred, que já está lá amarrado' - deu um riso nervoso 'Já está há horas, esperando.' " (GOLDING, 1954, p. 176, com adaptações).

Carr (1981), a fim de melhor compreender o poder em meio internacional, o divide em

33 Do original: "Whatever the ultimate aims of international politics, power is always the immediate aim. Statesman and peoples may ultimately seek freedom, security, prosperity, or power itself. They may define their goals in terms of a religious, philosophic, economic, or social ideal. They may also try to further its realization through opment of human affairs. They may also try to further its realization through nonpolitical means, such as a technical cooperation with other nations or international organizations. But whenever they strive to realize their goal by means of international politics, they do so by striving for power."

34 Do original: "man's control over the minds and actions of other men."

três categorias: *poder militar poder*, *poder econômico* e *poder de opinião*.

Por conseguinte, Carr (1981) segue a linha de pensamento de Clausewitz de que a guerra é a continuação da política por uma forma diferente, logo reflete a importância do *poder militar* nas relações internacionais, sendo que, a qualquer momento, em última instância uma guerra pode ser declarada. Além disso, as políticas externas de um Estado também são definidas considerando não apenas seus interesses, mas também sua capacidade militar (CARR, 1981). De acordo com Carr (1981), a força militar de um Estado é tão importante que acaba sendo um fim nela mesma; as maiores guerras já vivenciadas pelo homem são aquelas em que um Estado busca se firmar como potência militarmente mais forte, ou mesmo aquelas em que se busca impedir que determinada potência aumente o seu poder militar. Um grande exemplo do mundo real foi a Guerra Fria, em que além de uma disputa de cunho ideológico, os Estados Unidos e a União Soviética buscavam aumentar cada vez mais seu poder militar, sem necessariamente usá-lo de fato, período que teve como tensão máxima a instalação de mísseis em Cuba pela União Soviética, em 1962.

No livro, observa-se Jack gradativamente aumentando seu poder e tornando essa busca um meio e um fim nela mesma. Ele também busca aumentar sua tribo, e o fato de estarem sempre na defensiva com suas lanças afiadas representa o seu poder "militar" na ilha. Claramente Jack estava em vantagem na esfera militar em relação a Ralph, contudo, suas ações de violência e coerção serviam para afirmar seu poder e intimidar o adversário.

Por conseguinte, o *poder econômico* se reflete na busca pelo bem-estar das sociedades; e o mesmo se observa a partir da história narrada por Goldwing. Jack busca exaltar os recursos que possui que são capazes de trazer um bem-estar maior do que aquele que Ralph oferecia, vê-se essa busca de afirmação de seu poder por parte de Jack especialmente no oferecimento do banquete para os grupos. A corrente realista rejeita a ideia idealista de que a política deve estar totalmente separada da economia, Carr (1981) ressalta, por exemplo, que a autarquia não é apenas uma necessidade social, mas também uma forma de poder político.

Jack passa a utilizar da força e coerção enquanto chefe, tanto a fim de afirmar o seu poder em relação a sua tribo, quanto como forma de mostrá-lo para a tribo adversária. A fim de garantir sua independência do grupo de Ralph em relação a acender o fogo, decide roubar o óculos de Porquinho para que não precisasse mais depender do fogo deles para acender o seu próprio. A busca pela autarquia, portanto, é também mais uma forma de poder. Nas ações de Jack, vê-se o poder como meio e fim.

A autarquia, como outros elementos de poder, é cara. Pode custar tanto a um país tornar-se autossuficiente em alguma mercadoria importante quanto construir um navio de guerra. As despesas podem se tornar um desperdício e a aquisição não valer o custo. Mas negar que a autarquia é um elemento de poder e, como tal, desejável, é obscurecer a questão (CARR, 1981, p. 114, tradução nossa)<sup>35</sup>.

35 Do original: "Autarky, like other elements of power, is expensive. It may cost a country as much to make itself selfsupporting in some important commodity as to build a battleship. The expenditure may turn out to be wasteful, and the acquisition not worth the cost. But to deny that autarky is an element of power, and as such desirable, is to obscure the issue."



Interessante notar que na narrativa do autor sobre o roubo dos óculos, Porquinho acredita que o objeto de interesse da tribo de Jack era a concha. A concha era importante para Porquinho e Ralph, logo nesse momento também se vê clara correlação com mais uma premissa realista, a necessidade de saber diferenciar *a motivação e o interesse*.

'Achei que eles queriam a concha.' [...] 'Eles não levaram a concha.' 'Eu sei. Não era a concha que eles queriam. Era outra coisa. Ralph - o que vou fazer agora?' [...] O Chefe seguia à frente, correndo devagar mas em ritmo constante, exultando com sua façanha. Agora era um chefe de pleno direito; e desferia estocadas no ar com a sua lança. Da sua mão esquerda, pendiam os óculos de Porquinho. (GOLDING, 1954, p. 185).

De acordo com as premissas realistas apontadas por Morgenthau (2006), o que faz de uma política externa ser boa é ela ser racional e buscar identificar e prever as ações dos demais não a partir de suas motivações, mas sim de seus interesses. Porquinho e Ralph baseavam suas previsões pensando nas motivações possíveis de Jack e não necessariamente seus interesses.

Após o roubo do óculos, Ralph, Porquinho, Sam e Eric vão em direção ao outro lado da ilha, ao encontro de Jack e sua tribo a fim de pedir os óculos de volta. Eles temem o fato de que os outros estarão "pintados" e eles não.

'Mas eles vão estar pintados! Você sabe como é - ' Os outros assentiram. Entendiam perfeitamente o quanto a pintura que cobria os rostos levava a uma liberação da selvageria. 'Mas nós não vamos pintados', disse Ralph, 'porque não somos selvagens' (GOLDING, 1954, p. 191).

No encontro entre as tribos, não foi possível muito diálogo, a diferença entre o "nós" e o "outro" era clara, houve violência, a concha se quebrou e Porquinho acabou morto. Ao passo que Ralph ficou incrédulo pela morte de Porquinho, Jack usou a sua morte como exemplo, afirmando seu poder através do uso da violência. Da mesma forma, através da coerção, intimou Sam e Eric a integrarem a sua tribo, e Ralph por fim fugiu, vendo-se sozinho contra toda tribo de selvagens que Jack ordenava.

O quebrar da concha juntamente com a morte de Porquinho representou o fim do último resquício de razão e o rompimento total da linha que os separava da selvageria. A concha também pode ser entendida como representação de uma instituição que visa a cooperação entre os Estados, enquanto que para os idealistas existe cooperação entre as nações, os realistas já apresentam uma ideia mais pessimista de que os homens estão inerentemente em busca de poder, e que talvez possa haver momentos de cooperação, mas apenas quando a mesma leva ainda ao poder. O quebrar da concha traduz o fim de qualquer cooperação que existiu entre eles. Nesse aspecto, pensando no mundo real, essa passagem da narrativa pode remeter também ao fim da Liga das Nações, em 1946, que não resistiu à Segunda Guerra Mundial.

Por fim, ainda tratando das esferas de poder trazidas por Carr (1981), o autor aponta a terceira esfera como sendo a do *poder de opinião*. Para ele, o poder sobre a opinião nunca foi menos importante do que o militar ou econômico, pelo contrário, "a arte da persuasão sempre tem sido uma parte necessária do equipamento de um líder político" (CARR, 1981, p. 120, tradução nossa)<sup>36</sup>.

Embora seu nome não tenha sido tão citado nessa interpretação do livro, é interessante ressaltar que Roger, também integrante da tribo de Jack, mostra-se aumentando seu desejo por poder, o que talvez, se a história continuasse, pudesse ocasionar em mais uma alteração na *balança de poder*.

De acordo com a teoria realista, a constante aspiração pelo poder resulta em uma necessidade por parte das potências de manter ou mesmo mudar o *status quo*. Para Morgenthau (2006), o termo balança de poder pode ser entendido como uma política praticada pelos Estados em um dado momento; ou um cenário real das relações internacionais; ou como uma distribuição mais equilibrada de poder; ou ainda como tão somente uma distribuição de poder.

Segundo Morgenthau (2006) em meio a essa busca de poder pelas potências, considerando a anarquia do sistema internacional sem um governante central que possa prezar pela ordem, um conflito pode emergir a qualquer momento da história. Ainda, o autor define dois padrões para o surgimento desses conflitos de balança de poder: padrão de oposição e o padrão da competição.

No padrão da oposição, a balança de poder resulta do desejo que uma nação tem de que suas políticas prevaleçam sobre outra nação; em um caso como esse, ou a potência mais fraca se deixa dominar pela mais forte, ou o problema de oposição entre as duas potências será decidido por meio da guerra. Esse padrão pode ser exemplificado pela disputa de influência sobre a Alemanha pós Segunda Guerra Mundial entre os Estados Unidos, Grã-Bretanha, França e União Soviética (MORGENTHAU, 2006). Na narrativa de Golding, pode-se considerar que é essa a situação que se apresenta no decorrer da história, enquanto Jack, em meio a sua busca por poder, procura de uma maneira imperialista trazer todos os demais para sua tribo e que sigam seus costumes e suas ordens.

Por outro lado, especulando uma continuação hipotética da narrativa, percebe-se um aumento do poder de Roger o que poderia direcionar para um outro padrão, o padrão da competição. Nesse caso, se duas potências tiverem os mesmos objetivos imperialistas em relação a uma terceira nação, a tendência resultante da balança de poder é que justamente esse terceiro ator se mantenha independente dado o cenário de disputa entre as outras duas potências mais fortes (MORGENTHAU, 2006).

Diferentes métodos são utilizados pelas potências como forma de se balancear o poder, Morgenthau (2006), apresenta quatro deles: através da estratégia de dividir as nações e assim exercer domínio sobre elas separadamente; através de compensações; formação de alianças;

<sup>36</sup> Do original: "The art of persuasion has always been a necessary part of the equipment of political leader."

ou ainda, a mais comum, através de armamentos. Na narrativa se vê claro a preocupação por armamentos, principalmente da tribo de Jack. Mas conforme eles se armam mais, o grupo de Ralph se vê obrigado a se preparar da mesma forma, o que gera uma sensação de insegurança constante em relação ao outro.

Por fim, o último capítulo narra uma caçada ao inimigo, ao "outro", que agora, por causa de sua não integração à tribo, é visto como ameaça por Jack. Ralph se vê desesperado, em desvantagem evidente e sem ter muita escapatória visto que se encontra em uma ilha. Embora se recusasse a acreditar, sabia qual seria o seu fim em caso de ser encontrado, o mesmo dado a Porquinho e Simon. Eles eram selvagens, e a busca por poder e ainda a constância do medo, exaltava as faces mais obscuras da natureza humana e beirando a irracionalidade.

Dentre os motivos principais que resultam em guerra nas relações internacionais, Whight (1985) destaca a guerra causada pelo medo.

Por medo não queremos dizer uma emoção desprovida de raciocínio, mas sim a preocupação racional em relação a um mal futuro, e este é o motivo principal da política internacional, pois todas as potências em todos os momentos estão preocupadas em primeiro lugar com sua segurança ameaçada (WHIGHT, 1985, p. 111).

A busca por Ralph se tornou uma verdadeira caçada, o fogo já tomava conta da ilha, a mesma que lhes dava o que comer, e a caçada, portanto, em um curto prazo de tempo, poderia significar o sofrimento de todos. Em meio do caos e dos gritos da tribo de Jack se aproximando, Ralph já se sentindo encurralado sem muitas opções que lhe levassem a viver em segurança; o resgate e o mundo dos adultos então retorna. Um marinheiro inglês encontra os meninos na ilha e se assusta com o que encontra.

"'Eu diria', disse o oficial, [...] que um bando de meninos ingleses - vocês são todos ingleses, não são? - saberia se comportar melhor do que isso [...]" (GOLDING, 1954, p. 222).

E nesse último contraste trazido pelo autor, entre o "mundo" dos adultos e o "mundo" das crianças traz novamente a tona as forças da natureza humana. Isso porque não se trata, na verdade, da contraposição entre o mundo racional e ordenado dos adultos em relação à selvageria das crianças sem a supervisão de um adulto; o livro retrata em suas últimas páginas justamente a ideia de que a mesma anarquia vivenciada pelos meninos na ilha, mostrava-se presente ao fundo com o desenrolar da Segunda Guerra Mundial. No final, portanto, seriam todos humanos, todos selvagens.

#### 4.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

"Aqueles que produzem um mito ou uma história também têm o poder de torná-la

'verdadeira', de impor uma leitura particular de um evento de acordo com o qual pessoas e grupos são definidos" (HALL, 2006, p. 179, tradução nossa)<sup>37</sup>. Assim sendo, a literatura e o seu poder de produção de significado é muito forte e mais poderosa ainda é a capacidade de interpretação de cada um quando existe a intenção e a liberdade para construir o aprendizado

O objetivo desse capítulo, portanto, foi apresentar na prática, de forma simples, a literatura atuando como ferramenta para o entendimento e ensino das Relações Internacionais. O livro escolhido, o *Senhor das Moscas*, é muito utilizado como objeto de analogia para estudo do estado de natureza de Hobbes, não obstante, a proposta aqui foi expandir um pouco mais a interpretação e, de certa forma, a imaginação, a fim de enxergar aspectos característicos da abordagem realista das RI por entre as páginas muito bem escritas por Golding.

Por fim, os principais pontos que teceram e deram forma a essa leitura do realismo através do *Senhor das Moscas* foram, em suma: o já comentado estado de natureza hobbesiano e a natureza do homem, a exemplificação por meio da fantasia de algumas das premissas realistas de Morgenthau, as três esferas do poder e suas manifestações na narrativa e ainda balança de poder.

Poderia ainda discorrer sobre o nome do livro: *Senhor das Moscas*. Esse nome surge na narrativa durante um dos delírios de Simon na floresta quando ele encontra uma cabeça de porco a qual Jack e os demais caçadores deixavam na floresta como oferenda para o "monstro". Em meio ao diálogo entre Simon e a cabeça, a mesma se intitula como Senhor das Moscas. Pode-se interpretar como sendo o medo o senhor das crianças, que por temor acabam tendendo a selvageria. Ou também a cabeça pode simbolizar o mal presente no ser humano e traz a ideia de que na verdade o monstro está nas próprias crianças.

É importante salientar, contudo, que essas não são todas e muito menos as únicas interpretações possíveis dessa obra. O mesmo livro pode ser utilizado para outros fins pedagógicos ou mesmo em outras áreas de estudo sem ser as Relações Internacionais. Ou ainda poderia ser lido com diferentes olhares dentro das próprias RI. Poderia se analisar, por exemplo, mais a fundo sobre a representação da concha como instituição e seu poder entre os meninos; ou até mesmo poderia se aprofundar acerca de uma possível representação masculinizada das Relações Internacionais, que infelizmente ainda reflete a realidade.

Como forma de se aplicar esse mesmo exercício de análise em sala de aula, a sugestão é que seja solicitada a leitura do livro pela turma, com atenção para que todos tenham em mãos a mesma versão. A partir disso, solicitar que sejam então elencados em forma de pequeno artigo os principais pontos da teoria que se mostram no livro e por quais razões o aluno vê essa semelhança entre teoria, fantasia e realidade. E para finalizar a prática, seria interessante colocar todos em um círculo para que sejam compartilhada as diferentes percepções sobre o conteúdo, sendo a conversa então facilitada pelo docente. Interessante

---

37 Do original: "Those who produce a myth or a story also have the power to make it 'true', to enforce a particular reading of an event according to which people and groups are defined."

compartilhar também que uma atividade semelhante de análise do mesmo livro através da teoria realista foi realizada pelo professor Lucas Rezende como forma avaliativa em uma das turmas de RI na Universidade Federal de Santa Catarina, um exemplo real portanto dessa prática.

Enfim, diversas são as formas possíveis de se utilizar da literatura como ferramenta pedagógica nas Relações Internacionais e em outras tantas disciplinas, o que vai direcionar é o objetivo de aprendizado. Seja qual for o caminho escolhido, que seja colaborativo, instigante e até mesmo desafiador; que seja ativo em todas as suas formas.

## 5 CONCLUSÕES

Essa monografia teve como objetivo geral apresentar a possibilidade do uso de textos alternativos, representados esse trabalho pela literatura, como ferramenta pedagógica nas Relações Internacionais para um ensino e aprendizado ativo. Para isso, foram colocados quatro objetivos específicos, sendo eles: elencar os principais desafios das Relações Internacionais enquanto disciplina; apresentar a metodologia de aprendizado e ensino ativo e as suas possibilidades de implementação nas RI; apontar as interações existentes entre a cultura popular e as RI e os benefícios a partir da exploração dessas relações em sala de aula; e, por fim, analisar o livro *Senhor das Moscas* a partir da ótica Realista a fim de mostrar a literatura como uma ferramenta poderosa dentro do ensino e aprendizado ativo.

Ao discorrer sobre o surgimento das Relações Internacionais enquanto disciplina autônoma e a ascensão da mesma ao longo dos anos, não se pôde fazê-lo sem considerar os respectivos desafios que permeiam a disciplina. Dentre os desafios da disciplina, os principais levantados nessa monografia são àqueles que estão intrínsecos à área de estudos, como a questão do debate sobre a multidisciplinaridade; busca por autoafirmação enquanto ciência social autônoma; e a mudança constante do objeto de estudo devido a sua natureza. E ainda àqueles de natureza mais física e enfrentados em larga escala nacionalmente, como: a falta de infraestrutura e recursos físicos e humanos; além da dificuldade de entrada do profissional de relações internacionais no mercado de trabalho.

De forma geral os desafios da disciplina como um todo são muitas vezes luz e sombra das Relações Internacionais, contudo a partir então da percepção daqueles desafios que são indiferentes a essência da disciplina, propõe-se a busca pela resolução desses entraves por meio de metodologias como o *aprendizado e ensino ativo*. Dado que o modelo tradicional de ensino avalia o seu sucesso analisando primordialmente o ensino ofertado em detrimento do que é aprendido (BARR; TAGG, 1995), é preciso, portanto, que sejam adotadas metodologias que busquem como fim principal o aprendizado real do aluno.

Embora as Relações Internacionais tenham inclinação a adotar essas metodologias mais facilmente, ainda há receios em relação a cultura popular, por exemplo, para estudo das Relações Internacionais. Esse receio, contudo, faz parte de uma falta de estudos sobre o assunto, o que se transforma em aversão. Não obstante, como apresentado no capítulo três, a cultura popular está intrinsecamente ligada às relações internacionais, logo seu estudo deve ser mais aprofundado pela disciplina.

Por conseguinte, a fim de exemplificar o estudo feito na monografia de uma maneira mais prática, foi feita uma leitura do livro *Senhor das Moscas* a partir dos conhecimentos da teoria realista. Diversos pontos que essa teoria dita podem ser observados no progredir da história contada por Golding ao passo que se vê presente as pontes existentes entre o real e o imaginário pelas quais se pôde ir criando analogias a partir das interpretações do livro.

Concluí-se, portanto, que embora já existam movimentos por parte de estudiosos em relação a adoção de um aprendizado e ensino ativo nas salas de aula de RI, ainda é bastante escasso os estudos acadêmicos produzidos. Além disso, os conteúdos existentes que aprofundam a temática abordada em sua esmagadora maioria são norte-americanos ou europeus, logo é preciso também que nacionalmente se voltem os olhos dos estudantes, professores e das instituições de ensino em geral para o Paradigma do Aprendizado. Afinal, dados os desafios que se tem no ensino no Brasil, métodos que ajudem a buscar soluções em movimento deveriam ser mais bem-vindos pela academia.

É importante salientar, de forma conclusiva, que a proposta do uso da literatura, em representação ao uso de textos alternativos, como ferramenta pedagógica nas Relações Internacionais não intenciona a substituição da leitura acadêmica convencional, mas sim é uma proposta para intensificação do aprendizado.

E, por fim, cabe destacar que a análise do livro *Senhor das Moscas* apresentada nessa monografia foi feita pela autora, logo com interpretação própria. Diversas outras analogias e interpretações podem ser feitas a partir da leitura desse mesmo livro, mesmo a autora poderia vir a ter um novo olhar em uma segunda ou terceira leitura. O importante é que, a partir dessa proposta do uso de texto alternativo como ferramenta pedagógica nas RI, os estudantes se sintam livres para fazerem suas leituras de determinado fato ou trecho, permitindo então o pensamento crítico e o debate e, em fim, tornando o aluno protagonista do seu próprio processo de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- BARBÉ, Esther . **Relaciones Internacionales**. Madrid: Editorial Tecnos, S.A., f. 307, 1995.
- BARR, Robert B; TAGG, John. From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education. **Change**, p. 13-25, dez. 1995. Disponível em: <<https://www.colorado.edu/ftcp/sites/default/files/attached-files/barrandtaggfromteachingtolearning.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2018.
- CARR, E. H. **The Twenty Years' Crisis 1919 - 1939: An Introduction to the Study of International Relations**. Palgrave Macmillan, f. 233, 1981.
- CASO, Federica (Org); HAMILTON, Caitlin (Org). **Popular Culture and World Politics: Theories, Methods, Pedagogies**. Bristol: E-International Relations, 2015. Disponível em: <<http://www.e-ir.info/wp-content/uploads/2015/04/Pop-Culture-and-World-Politics-E-IR.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2018.
- CLAPTON, William. Pedagogy and Pop Culture: Pop Culture as Teaching Tool and Assessment Practice. In: CASO, Federica (Ed); HAMILTON, Caitlin (Ed). **Popular Culture and World Politics: Theories, Methods, Pedagogies**. Bristol: E-International Relations, 2015. p. 169-175.
- DITTMER, Jason. On Captain America and ‘Doing’ Popular Culture in the Social Sciences . In: CASO, Federica (Ed); HAMILTON, Caitlin (Ed). **Popular Culture and World Politics: Theories, Methods, Pedagogies**. Bristol: E-International Relations, 2015. p. 45-50.
- GOLDING, William. **Senhor das Moscas**. Tradução Sergio Flaksman. Alfaguara, 1954. Tradução de: Lord of the Flies.
- GONÇALVES, Williams. **Relações Internacionais**. Porto Alegre, 2002. 38 p. Disponível em: <[http://www.cedep.ifch.ufrgs.br/Textos\\_Elet/pdf/WilliamsRR.II.pdf](http://www.cedep.ifch.ufrgs.br/Textos_Elet/pdf/WilliamsRR.II.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2018.
- GRAYSON, Kyle. The Challenges of Teaching Popular Culture and World Politics . In: CASO, Federica (Ed); HAMILTON, Caitlin (Ed). **Popular Culture and World Politics: Theories, Methods, Pedagogies**. Bristol: E-International Relations, 2015. p. 160-168.
- GRAYSON, Kyle; DAVIES, Matt; PHILPOTT, Simon. Pop Goes IR? Researching the Popular Culture: World Politics Continuum. **Politics**, v. 29, n. 3, p. 155-163, 2009. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1467-9256.2009.01351.x>>. Acesso em: 7 mai. 2018.
- HALL, Martin. The Fantasy of Realism, or Mythology as Methodology. In: NEXON, Daniel H. (Ed); NEUMANN, Iver B. (Ed). **Harry Potter and International Relations**. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, 2006. p. 177-194 .
- HALLIDAY, Fred. **Repensando as relações internacionais**. Tradução Cristina Soreanu Pecequilo. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2007. 308 p. Tradução de: Rethinking International relations.
- HERZ, Mônica. O Crescimento da Área de Relações Internacionais no Brasil. **Contexto**



**Internacional**. Rio de Janeiro, v. 24, p. 7-40, junho 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cint/v24n1/v24n1a05.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

HOBBS, Thomas . **Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. Tradução João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1999. (Os pensadores). Tradução de: Leviathan.

HOLSTI, k. J. International relations at the end of the millennium. **Review of International Studies**, p. 401-408. 1993.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **INEP**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 1 mai. 2018.

JACKSON, Patrick Thaddeus; MANDAVILLE, Peter. Global Hero: Harry Potter Abroad. In: NEXON, Daniel H. (Ed); NEUMANN, Iver B. (Ed). *Harry Potter and International Relations*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, 2006, p. 45-59.

KIERSEY, Nicholas ; NEUMANN, Iver. Worlds of Our Making in Science Fiction and International Relations . In: CASO, Federica (Ed); HAMILTON, Caitlin (Ed). *Popular Culture and World Politics: Theories, Methods, Pedagogies*. Bristol: E-International Relations, 2015. p. 74-82.

KÖCHE, José C. **Fundamentos de Metodologia Científica**: Teoria da ciência e iniciação à pesquisa. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011. Disponível em: <[https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34533318/Fundamentos-de-Metodologia-Cien-Jose-Carlos-Koche.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1531088039&Signature=qCaUI4kSUISeFagbJRjgp9w/gI=&response-content-disposition=inline;filename=Fundamentossde\\_Metodologia\\_Cientifica\\_ED.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34533318/Fundamentos-de-Metodologia-Cien-Jose-Carlos-Koche.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1531088039&Signature=qCaUI4kSUISeFagbJRjgp9w/gI=&response-content-disposition=inline;filename=Fundamentossde_Metodologia_Cientifica_ED.pdf)>. Acesso em: 8 jul. 2018.

LANTIS, Jeffrey S; KILLE, Kent J; KRAIN, Matthew. **The State of the Active Teaching and Learning Literature**, v. 10, p. 6574-6592. 2010. (The International Studies Encyclopedia).

LESSA, Antônio Carlos. O ensino das Relações Internacionais no Brasil. In: SARAIVA, José Flávio Sombra (Org); CERVO, Amado Luiz (Org). *O Crescimento das Relações Internacionais no Brasil*. Brasília: IBRI, 2005a. p. 33-50.

\_\_\_\_\_. Trinta anos de Ensino de Relações Internacionais em nível de graduação no Brasil. **Meridiano 47**, p. 7-9, 2005b.

MARIUTTI, Eduardo Barros. Política Internacional, relações internacionais e economia política internacional: possibilidades de diálogo. **Texto para discussão Instituto de Economia Unicamp**, abr. 2013.

MERLE, Marcel. **Sociologia das Relações Internacionais**. Tradução Ivonne Jean. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981. 384 p. (Coleção Pensamento Político). Tradução de: Sociologie des relations internationales.

MIYAMOTO, Shiguenoli. O ensino das Relações Internacionais no Brasil: Problemas e perspectivas. **Revista de sociologia e política** . Curitiba, p. 103-114, junho 2003. Disponível

em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n20/n20a9.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. O estudo das Relações Internacionais no Brasil: O estado da arte. **Revista de sociologia e política**. Curitiba, p. 83-98, junho 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n12/n12a05.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

MORGENTHAU, Hans J. **Politics Among Nations: The Struggle for Power and Peace**. 7. ed. McGraw-Hill, f. 703, 2006.

NEXON, Daniel H. (Org); NEUMANN, Iver B. (Org). **Harry Potter and International Relations**. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, f. 245, 2006.

PECCEQUILO, Cristina Soreanu. **A Política Externa dos Estados Unidos**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

PRINCE, Michael. Does Active Learning Works?: A Review of the Research. **Journal of Engineering Education**, v. 3, n. 93, p. 223-231, 2004. Disponível em: <[http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/Prince\\_AL.pdf](http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/Prince_AL.pdf)>. Acesso em: 23 abr. 2018.

SACHLEBEN, Mark. **World Politics on Screen: Understanding International Relations through Popular Culture**. Kentucky: The University Press of Kentucky, f. 236, 2014.

SAUNDERS, Robert A. Imperial Imaginaries: Employing Science Fiction to Talk about Geopolitics . In: CASO, Federica (Ed); HAMILTON, Caitlin (Ed). **Popular Culture and World Politics: Theories, Methods, Pedagogies**. Bristol: E-International Relations, 2015. p. 149-169.

SCHETTINI, Daniela Carla Decaro; LINS, Maria Antonieta Del Tedesco; NISHIJIMA, Marislei. Interdisciplinaridade em Bacharelado de Relações Internacionais: o caso USP. **Núcleo de Estudos em Política e Economia Internacional da USP**. 2017. 25 p. Disponível em: <[http://paineira.usp.br/nepei/wp-content/uploads/2017/01/LSN\\_paper-1.pdf](http://paineira.usp.br/nepei/wp-content/uploads/2017/01/LSN_paper-1.pdf)>. Acesso em: 25 mai. 2018.

TUCÍDIDES. **História da Guerra do Peloponeso**. Tradução Mario da Gama Kuryc. 4. ed. Editora Universidade de Brasília , f. 584, 2001.

VIZENTINI, Paulo Fagundes. A evolução da produção intelectual dos estudos acadêmicos de relações internacionais no Brasil. In: SARAIVA, José Flávio Sombra (Org); CERVO, Amado Luiz (Org). **O Crescimento das Relações Internacionais no Brasil**. Brasília: IBRI, 2005. p. 17-31.

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

WEDEEN, Lisa. Conceptualizing Culture: Possibilities for Political Science. **The American Political Science Review**, v. 96, n. 4, p. 713-728, 2002.

WELDES, Jutta. Going Cultural: Star Trek, State Action, and Popular Culture. **Millenium**. Ohio, v. 28, n. 1, p. 117-34, mar. 1999. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/03058298990280011201>>. Acesso em: 7 mai. 2018.

WELDES, Jutta; ROWLEY, Christina. **From Soft Power and Popular Culture to Popular Culture and World Politics** . Bristol, 2003. Disponível em: <[https://www.bristol.ac.uk/media-library/sites/spais/documents/Working Paper 03\\_16\\_CR\\_JW.pdf](https://www.bristol.ac.uk/media-library/sites/spais/documents/Working Paper 03_16_CR_JW.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. So, How Does Popular Culture Relate to World Politics?. In: CASO, Federica (Ed); HAMILTON, Caitlin (Ed). *Popular Culture and World Politics: Theories, Methods, Pedagogies*. Bristol: E-International Relations, 2015. p. 11-34.

WHIGHT, Martin. **A Política do Poder**. Tradução Carlos Sérgio Duarte. Universidade de Brasília, f. 263, 1985. (Coleção Pensamento Político). Tradução de: *Power Politics*.

YUMIE AOKI INOUE, Cristina; M. VALENÇA, Marcelo. Contribuições do Aprendizado Ativo ao Estudo das Relações Internacionais nas universidades brasileiras. **Meridiano 47 - Journal of Global Studies**. 2017. 15 p. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/MED/article/view/md47e18008/19251>>. Acesso em: 14 abr. 2018.