

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
CURSO DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS

Victor de Lima Maffini

**O USO DO CINEMA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA EM
RELAÇÕES INTERNACIONAIS:
UM ESTUDO SOBRE OS CINE-DEBATES DO PROGRAMA JUCA NAS
ESCOLAS**

Santa Maria, RS
2023

Victor de Lima Maffini

**O USO DO CINEMA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA EM RELAÇÕES
INTERNACIONAIS:
UM ESTUDO SOBRE OS CINE-DEBATES DO PROGRAMA JUCA NAS ESCOLAS**

Trabalho de Conclusão apresentado ao curso de Relações Internacionais da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Relações Internacionais.

Orientador: Prof. Dr. Günther Richter Mros

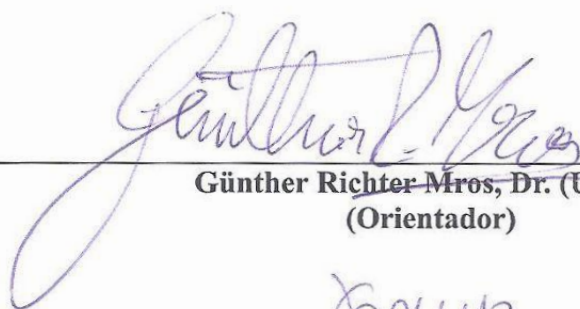
Santa Maria, RS
2023

Victor de Lima Maffini

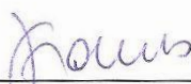
**O USO DO CINEMA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA EM RELAÇÕES
INTERNACIONAIS:
UM ESTUDO SOBRE OS CINE-DEBATES DO PROGRAMA JUCA NAS ESCOLAS**

Trabalho de Conclusão apresentado ao curso de
Relações Internacionais da Universidade Federal de
Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial
para obtenção do título de Bacharel em Relações
Internacionais.

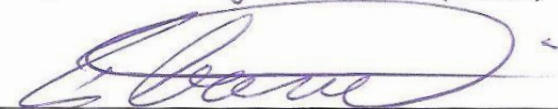
Aprovado em 06 de dezembro de 2023:



Günther Richter Mros, Dr. (UFSM)
(Orientador)



Joséli Fiorin Gomes, Dr.^a (UFSM)



Gilvan Odival Veiga Dockhorn, Dr. (UFSM)

Santa Maria, RS
2023

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus e à minha família pelo privilégio de nascer e crescer em um ambiente repleto de amor, honestidade, gratidão e apoio. Principalmente aos meus pais, Paulo e Maribel, e irmã Giulia, meus melhores amigos e a base para que eu me tornasse quem sou hoje. Também à minha avó Lídia, que me recebeu em sua casa e é um exemplo de força, uma segunda mãe para mim. Nada sou sem vocês, pois tudo que vivenciei e aprendi, se não de vocês, foi porque vocês propiciaram as condições para que, hoje, eu possa entregar meu Trabalho de Conclusão de Curso e em breve receber meu diploma de Bacharel em Relações Internacionais. Essa conquista é nossa e serei eternamente grato a vocês.

Ao meu avô Alcindo e todos meus tios e tias, sem exceção, que sempre se fizeram presentes em minha jornada, reflexo de famílias unidas, das quais aprendi muito e que não sei como expressar toda gratidão que tenho. Espero que essas palavras consigam transmitir uma fração do que sinto.

À oportunidade de estudar em uma Universidade pública, gratuita e de imensa qualidade, onde pude me desenvolver enquanto aluno e futuro profissional. Agradeço aos meus professores, em especial ao meu orientador, Prof. Dr. Günther Richter Mros, que abraçou a ideia mirabolante de um aluno indeciso e que soube transmitir palavras de tranquilidade, sabedoria e apoio quando mais precisei. Mais ainda, batalhou pelo programa de extensão Juca nas Escolas, onde fiz excelentes amizades, tive um enorme aprendizado e pude colocar em prática minha pesquisa.

Ao Juca e colegas que ali conheci, formei e fortaleci amizades, obrigado pelo incrível ano de 2023 e por todas conquistas que alcançamos enquanto grupo. Vocês fizeram as tarefas serem mais divertidas e o ambiente de trabalho mais leve, um ambiente de verdadeira amizade.

Aos meus amigos de infância, Isma, Bruno, Luca, Leo, Pedro, Patrick e Vitor, foi uma honra crescer ao lado de vocês e não posso deixar de agradecer pelos momentos que compartilhamos. Que venham muitos anos e conquistas pela frente e que possamos comemorá-los juntos. Assim como os amigos que fiz ao longo do caminho, Matheus, Gabriel, Pietro, Togni, Setti e Pedroso, que sinto como se conhecesse desde muito tempo

Por fim, agradeço aos presentes que o curso de Relações Internacionais me deu - Cecília, Laura, Júlia, Thiago, Isa e ambos Vinis - que surgiram em diferentes momentos da graduação, e tiveram grande impacto em minha trajetória. Mais do que colegas, são amigos que pretendo levar para toda minha vida pessoal e profissional.

RESUMO

O USO DO CINEMA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA EM RELAÇÕES INTERNACIONAIS: UM ESTUDO SOBRE OS CINE-DEBATES DO PROGRAMA JUCA NAS ESCOLAS

AUTOR: Victor de Lima Maffini
ORIENTADOR: Günther Richter Mros

O presente trabalho tem por objetivo colher dados sobre a utilidade do Cinema como ferramenta pedagógica a serem comparados com os principais benefícios e vantagens elencados pela literatura sobre o tema, com a finalidade de corroborar ou não com esta a partir de dados quantitativos. Segundo a revisão bibliográfica realizada, a literatura sobre o tema concorda que o Cinema proporciona como vantagem ao seu uso em sala de aula: i) um aumento do interesse e engajamento dos estudantes; ii) encorajamento à reflexão sobre o tema; iii) facilitação ao entendimento de temas abstratos; e iv) capacidade de tornar visíveis locais e períodos distantes da realidade dos alunos. Tais dados foram levantados a partir da percepção de estudantes do Ensino Médio de turmas participantes dos Cine-Debates do programa de extensão Juca nas Escolas no ano de 2023. Cada Cine-Debate foi organizado com uma duração máxima de duas horas e meia, com dois Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) como tema, sendo dividido em três fases: contextualização do tema da sessão; exibição das obras selecionadas, com duração máxima de 45 minutos; e realização de um debate mediado pelo autor, com a participação de um professor pesquisador sobre o tema, com vínculo com a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Para isso, foram selecionadas curtas-metragens de gênero ficcional e documental, a fim de comparação quanto à utilidade de cada modo narrativo para o ensino e aprendizado. Teve-se em vista a escolha de filmes enquanto espelho da realidade, de modo a retratar e ressaltar aspectos da sociedade local e internacional a serem posteriormente problematizados ao longo do debate. Este, teve por base a metodologia de Aprendizado Ativo (AA), na qual os alunos assumem uma postura ativa na construção do conhecimento por meio da participação no diálogo. Como resultado, o trabalho levantou dados positivos sobre o uso do Cinema como ferramenta pedagógica, apoiando as principais asserções identificadas em trabalhos anteriores sobre o tema, levando à conclusão de que esta é, sim, uma ferramenta eficaz para o ensino e aprendizado em relações internacionais, com potencial para desenvolvimento e aprimoramento de métodos de uso que melhor se apliquem à cada realidade. Cuidados devem ser tomados para que os filmes não se sobressaiam ao tema e assunto propostos à aula, de modo que seu uso seja um suporte a textos bibliográficos convencionais e a participação do professor em sala de aula se faz essencial para o uso adequado desta ferramenta.

Palavras-chave: Cinema. Ensino. Relações Internacionais. ODS.

ABSTRACT

THE USE OF CINEMA AS A PEDAGOGICAL TOOL IN INTERNATIONAL RELATIONS: A STUDY ON THE CINE-DEBATES OF THE JUCA PROGRAM IN SCHOOLS

AUTHOR: Victor de Lima Maffini

ADVISOR: Günther Richter Mros

The present work aims to collect data on the usefulness of Cinema as a pedagogical tool to be compared with the main benefits and advantages listed in the literature on the subject, with the purpose of corroborating or not with this based on quantitative data. According to the literature review carried out, the literature on the subject agrees that Cinema provides the following advantages to its use in the classroom: i) an increase in student interest and engagement; ii) encouragement of reflection on the topic; iii) facilitating the understanding of abstract themes; and iv) ability to make visible places and periods far from the students' reality. Such data were collected from the perception of high school students from classes participating in the Cine-Debates of the Juca nas Escolas extension program in the year 2023. Each Cine-Debate was organized with a maximum duration of two and a half hours, with two Sustainable Development Goals (SDG) as a theme, divided into three phases: contextualization of the session theme; exhibition of selected works, with a maximum duration of 45 minutes; and holding a debate mediated by the author, with the participation of a research professor on the topic, with ties to the Federal University of Santa Maria (UFSM). For this, short films of fictional and documentary genres were selected, in order to compare the usefulness of each narrative mode for teaching and learning. Films were chosen as a mirror of reality, in order to portray and highlight aspects of local and international society to be later problematized throughout the debate. This was based on the Active Learning (AA) methodology, in which students take an active stance in building knowledge through participation in dialogue. As a result, the work raised positive data on the use of Cinema as a pedagogical tool, supporting the main assertions identified in previous works on the subject, leading to the conclusion that this is, indeed, an effective tool for teaching and learning in international relations, with potential for developing and improving methods of use that best apply to each reality. Care must be taken so that the films do not stand out from the theme and subject proposed for the class, so that their use supports conventional bibliographic texts and the teacher's participation in the classroom is essential for the appropriate use of this tool.

Keywords: Cinema. Teaching. International Relations. SDGs.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
1 O CINEMA E AS RELAÇÕES INTERNACIONAIS.....	5
1.1 CINEMA COMO PROPAGANDA E INDÚSTRIA.....	5
1.2 CULTURA, CINEMA E O ENSINO EM RELAÇÕES INTERNACIONAIS.....	8
1.2.1 Aprendizado Ativo.....	9
1.3 COMO E POR QUE UTILIZAR FILMES NO ENSINO EM RELAÇÕES INTERNACIONAIS?.....	11
2 VANTAGENS DO CINEMA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA.....	21
2.1 ACESSO À INFORMAÇÕES BÁSICAS.....	21
2.2 FACILITAÇÃO PARA O ENTENDIMENTO DE TEMAS E CONCEITOS ABSTRATOS.....	25
2.3 FACILITAÇÃO PARA A VISUALIZAÇÃO DE LOCAIS E PERÍODOS DISTANTES	26
2.4 AUMENTO DO INTERESSE E ENGAJAMENTO.....	31
2.5 GARGALOS RELACIONADOS AO USO PEDAGÓGICO DO CINEMA.....	35
3 O USO DO CINEMA NOS CINE-DEBATES DO JUCA NAS ESCOLAS.....	40
3.1 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM CURSOS DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS.	40
3.2 O PROGRAMA DE EXTENSÃO JUCA NAS ESCOLAS E OS ODS.....	42
3.3 METODOLOGIA DOS CINE DEBATES E PESQUISA.....	43
3.4 FILMES EXIBIDOS.....	44
3.4.1 Paloma (2020).....	45
3.4.2 Ponto de vista: Minhocão (2016).....	46
3.4.3 Para onde foram as andorinhas? (2016).....	47
3.4.4 Mudanças Climáticas: a urgente luta para salvar a Terra (2022).....	48
3.4.5 Carta de amor a uma ilha (2017).....	49
3.5 ANÁLISE DE DADOS.....	50
3.5.1 Serviços de Streaming e gosto por filmes:.....	51
3.5.2 Conhecimento prévio sobre os ODS:.....	51
3.5.3 Interesse motivação pós sessão:.....	52
3.5.4 Entendimento, aprendizado e visualização:.....	54
3.5.5 Debate e fala da professora:.....	56
3.5.6 Documentários ou ficções:.....	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	61
REFERÊNCIAS:.....	65
FILMOGRAFIA:.....	69

INTRODUÇÃO

Com o surgimento como arte, o Cinema desenvolveu-se ao longo de sua curta história, cujo início remonta ao final do século XIX, transformando-se em uma indústria de alcance global, capaz de movimentar bilhões de dólares todos os anos. Sua importância cresce através do uso como ferramenta de propaganda, adquirindo um caráter político, com valor histórico que atraiu a atenção de diferentes áreas de estudo. As Relações Internacionais (RI), enquanto campo de estudos e, posteriormente, curso de graduação, se destaca como uma das áreas com maior potencial para explorar o cinema enquanto objeto de estudo. Multidisciplinar por natureza, herdando métodos de pesquisa de áreas como Direito, Economia e História, o curso de RI se desenvolve como uma área estritamente teórica, por vezes distante de seu objeto de estudo, com a carência de um apoio visual capaz de tornar os conceitos e teorias mais concretos.

A presente pesquisa consistirá em um estudo de caso realizado em sala de aula, com foco no uso de obras cinematográficas de curta duração (curta-metragens) como ferramenta de ensino e aprendizado de relações internacionais por meio dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU). A ação pedagógica foi realizada no âmbito do programa de extensão Juca nas Escolas¹, vinculado ao curso de Relações Internacionais da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que tem como objetivo atuar no apoio à educação em escolas da Quarta Colônia por meio da pesquisa e extensão acadêmica. Ao longo do ano letivo, foram realizados três Cine-Debates, com o quarto a ocorrer na primeira semana de dezembro. Cada Cine-Debate teve de dois a três ODS tema, abordados por meio de uma seleção de curtas-metragens. Este trabalho analisará os dados colhidos no segundo e terceiro Cine-Debates, realizados com alunos do último ano do Ensino Médio de duas escolas diferentes ao longo do primeiro e segundo semestres de 2023.

Os Cine-Debates ocorreram no auditório do prédio 67 do campus de Camobi da UFSM em parceria com o Cineclube da Boca², programa de extensão vinculado ao curso de Gestão de Turismo da universidade. Cada sessão dos Cine-Debates tiveram previsão de duas horas de duração máxima, dentro das quais foram exibidos de dois a três curta-metragens que

¹ O Juca nas Escolas é um programa de extensão vinculado ao curso de Relações Internacionais da UFSM que atua por meio de ações de apoio ao desenvolvimento da educação em escolas dos municípios da Quarta Colônia. Mais informações em: <https://www.ufsm.br/projetos/extensao/juca-nas-escolas>.

² O Cineclube da Boca é um programa de extensão ligado ao curso de Gestão de Turismo da UFSM, trabalhando com a exibição semanal de filmes, bem como ações de formação e capacitação cineclubista. Mais informações em: <https://www.flowcode.com/page/cineclubedaboca>.

dialoguem com o ODS tema da sessão. Para a seleção das obras, foi realizada uma curadoria de curtas-metragens nacionais e estrangeiros, priorizando a escolha de pelo menos uma obra de ficção e um documentário, buscando assim realizar uma comparação entre a utilidade destas duas formas narrativas, diferenciadas pelo método e pela finalidade almejada. Assim, ao menos dois filmes foram exibidos em cada sessão que, por questões de organização e viabilidade, foram limitadas a 45 minutos totais de exibição, de modo que foi buscando o equilíbrio de duração de cada curta-metragem selecionado, ainda que isso não tenha sido possível, com algumas sessões exibindo até dois documentários e apenas uma ficção.

Por essa limitação de tempo, foi optado por trabalhar apenas com curtas-metragens, o que permitiu a exibição de mais de uma obra por sessão e a consequente comparação entre ambas. Ao mesmo tempo, todavia, isso afeta a própria natureza da narrativa de cada obra. Documentários de longa duração possuem maior espaço de manobra para abordar e desenvolver seu tema, em comparação a um curta-metragem. Da mesma forma, longas-metragens de ficção são capazes de construir metáforas e alegorias com maior facilidade do que obras de menor duração, como há de ser verificado ao longo deste trabalho.

Ao início de cada sessão, foi repassado aos alunos o que são os ODS e sua importância, bem como o funcionamento esperado para a dinâmica pós-exibição das obras. Esta foi realizada buscando o envolvimento dos alunos na discussão do tema e das obras a partir de suas percepções, de modo a desempenharem um papel ativo na construção do conhecimento. Os debates pós exibição foram conduzidos pelo autor e demais bolsistas do Juca nas Escolas e contaram com a participação de uma professora da universidade como autoridade no assunto. Foram convidadas professoras com pesquisa relativa ao tema da sessão que as qualifiquem como referência para o debate e ensino para com os alunos. Por fim, foi repassado a todos participantes um formulário para coleta de opinião quanto à validade da sessão e a utilidade do cinema em seu aprendizado.

O formulário conteve asserções as quais os alunos deveriam responder classificando de 1 a 5, de acordo com grau de concordância quanto aquela asserção. Esse formulário representa a forma do presente trabalho alcançar o objetivo da pesquisa, através do levantamento de dados quantitativos que possam respaldar o uso do cinema como ferramenta de ensino ativo no campo das relações internacionais. Desse modo, as asserções foram elaboradas de acordo com as principais características do cinema como ferramenta de ensino em RI, sejam elas positivas ou negativas, levantadas pela literatura existente no campo.

O presente trabalho é dividido em três capítulos, a começar por uma revisão bibliográfica do tema, tratando da importância histórica do Cinema em suas diferentes

dimensões, as formas de uso deste enquanto objeto de estudo e ferramenta de ensino e aprendizado, o conceito de aprendizado ativo e o Cinema enquanto ferramenta de aplicação dessa metodologia, bem como as razões para seu uso e os resultados alcançados em estudos semelhantes. Assim se busca elencar as bases para o desenvolvimento da pesquisa em sala de aula, fundamentando sua importância na construção da educação dos alunos e na contribuição para a área de ensino de RI.

O segundo capítulo dará continuidade à revisão bibliográfica, porém com maior enfoque nos benefícios e vantagens do uso dos filmes como ferramenta pedagógica, diretamente conectados como o modo de utilizá-los como objeto de estudo e analisá-los. São esses benefícios e vantagens que fundamentam as asserções que compõem o formulário de pesquisa e que representam os objetivos específicos do presente trabalho. Também são abordadas as potenciais desvantagens e dificuldades envolvendo a aplicação de filmes para o exercício do ensino e construção do aprendizado, a fim de reconhecer as limitações existentes a qualquer método utilizado e estabelecer que obras cinematográficas não são propostas enquanto superiores à fontes bibliográficas convencionais, mas sim uma mídia diferente por natureza, cuja proposta é a de se somar ao ambiente acadêmico por meio do auxílio em sala de aula.

Por fim, o terceiro capítulo trará uma breve análise qualitativa dos curtas-metragens exibidos nos Cine-Debates, sua relação com os ODS e como esses se encaixam ao ensino de RI. Por fim, são analisados os dados da percepção dos alunos acerca dos Cine-Debates a partir dos formulários repassados ao final de cada sessão. A coleta será interpretada em comparação aos preceitos e conclusões elencados na bibliografia base com o objetivo de suportar ou contestar o estado da arte no campo de estudos do cinema como ferramenta de ensino por meio dos dados quantitativos adquiridos.

Para essa análise, foi utilizado o método proposto por Zanella e Neves Jr. (2016, pp. 32-33), o qual elenca três formas de abordar as obras cinematográficas: i) filmes como texto, onde o enredo é o foco da análise, desconsiderando-se tudo que é externo a este; ii) narrativa e informações externas ao filme, o que inclui ao enredo todo elementos que compõem sua produção, tais como o viés político do estúdio, histórico de trabalhos e posicionamento do diretor, orçamento, dentre outros; e iii) Cinema enquanto agente histórico e político, no qual o contexto do local e do período histórico nos quais a obra foi produzida e retrata em tela são abordados de forma mais profunda, buscando ressaltar aspectos políticos que envolvem a produção e modo como isso se traduz em tela. Essas abordagens, a depender da finalidade da análise, permitem melhor entendimento da obra estudada. Nesse sentido, o presente trabalho

delimita-se a interpretar os filmes como narrativas influenciadas e movidas por elementos externos ao próprio enredo, buscando relacionar ambas dimensões no momento da análise. A análise histórica e política por detrás de cada obra acaba por desviar-se dos objetivos definidos à pesquisa, de modo que esta representa um tema de pesquisa diferente, que requer objetivos e metodologia próprios.

1 O CINEMA E AS RELAÇÕES INTERNACIONAIS

Em 2025, serão completados os 130 anos da exibição cinematográfica realizada pelos irmãos Lumière, na França, que por convenção histórica é considerada a primeira exibição pública de cinema. Desde então, a prática do cinema inicia como uma forma de entretenimento popular que cresce em alcance ao passo em que se desenvolve profissionalmente, já exercendo seu papel artístico no final do século XIX e início do século XX e, posteriormente, uma indústria por si só, capaz de movimentar milhões (e até mesmo bilhões) de dólares com lançamentos de proporções internacionais. Esse aumento de popularidade foi impulsionado pelos avanços tecnológicos, principalmente após a Segunda Guerra Mundial e Guerra Fria, já em um contexto de globalização acelerada e maior conexão entre locais mais distantes no menor tempo possível. A globalização e a evolução de inventos nas áreas da tecnologia da comunicação, transporte e computação, proporcionaram uma mudança na velocidade da passagem do tempo, alterando o modo de vida dos cidadãos globais em variados aspectos do cotidiano, incluindo no modo de consumir informações.

O surgimento de projetores, como os dos irmãos Lumière, precederam a criação de televisores, computadores e telefones, que dentro de um século se popularizaram, alcançando o público comum, tornando-se um bem de consumo em massa e, principalmente, fazendo com que a imagem, mais do que a escrita ou o som, se tornasse o meio de consumo e aprendizado predominante. Mitchell (1994) utiliza o termo *pictorial turn* (ou virada pictórica em tradução livre) para se referir à percepção de que imagens substituíram as palavras como modo de expressão dominante da era contemporânea (apud. Swimelar, 2012, p. 14). Isso ocorre, em parte, pela comunhão de elementos audiovisuais que melhor se encaixam com a velocidade do cotidiano pós globalização. No caso do cinema, as edições de imagem e som, as técnicas de enquadramento e ângulo de câmera, bem como a capacidade de despertar emoções no telespectador, fazem com que as obras do gênero se tornem excepcionais difusores de ideias e mensagens uma vez que há maior identificação com o público (ver Zanella e Neves Jr., 2016, p. 31). Assim, o cinema enquanto baseado principalmente no uso sequencial de imagens, torna-se um veículo de informações capaz de criar e sustentar uma indústria do entretenimento de alcance global.

1.1 CINEMA COMO PROPAGANDA E INDÚSTRIA

Por consequência, o cinema estende-se para além do campo artístico ou midiático, tornando-se uma importante ferramenta para a inserção e atuação política da indústria cinematográfica. Sua permeabilidade entre diferentes sociedades e culturas, faz com que não apenas seja influenciado por estas, como também as influencie. Conforme escrevem Zanella e Neves Jr. (2016, p. 31):

Essa característica merece destaque porque a aproximação com o grande público fez com que o cinema adquirisse relevância política. Ao falar para e com as massas o cinema se habilita como um canal para operacionalizar políticas de convencimento da opinião pública e legitimá-las.

Ainda que o cinema possua caráter político desde sua origem, com obras da pioneira do cinema francês, Alice Guy Blaché, que produziu a obra “*La Fée aux choux*”³, foi apenas na primeira metade do século XX que o cinema passou a ser explorado como ferramenta de propaganda por governos nacionais, a citar, por exemplo, o trabalho de Leni Riefenstahl para o Partido Nazista alemão na década de 1930 (ver Hinton, 2000). Esse uso ganhou mais força nos anos subsequentes ao fim da Segunda Guerra Mundial, intensificando-se ao longo da Guerra Fria, até estabilizar-se como um fenômeno de abrangência transnacional.

Esse potencial do uso do cinema fez com que agências governamentais de diversos países - em especial de Estados Unidos e União Soviética - adquirissem interesse pela sétima arte ao longo do século XX, o que impulsionou a transformação desta em uma indústria por si só. Jenkins (2012, apud. Zanella e Neves Jr., 2016) e Willmetts (2013) ressaltam a Diplomacia de Hollywood empregada pelos Estados Unidos como ferramenta para legitimar o sentimento anticomunista no ocidente ao frequentemente retratar os soviéticos como antagonistas em suas obras. Nexon e Neumann (2006, p. 6) argumentam que para se compreender a influência da cultura nas relações internacionais requer um olhar sobre variadas fontes culturais que moldam o processo político. Eles afirmam que “se a cultura afeta profundamente a política, então não podemos negligenciar a cultura popular, uma vez que é dentro desta que a moralidade é moldada, identidades são produzidas e transformadas, analogias efetivadas e narrativas são construídas e alteradas” (Nexon; Neumann, 2006, p. 6).⁴

Assim, é no século XX que se constrói a cultura da mídia, como nomeia Douglas Kellner (1995, p. 9-10), um termo que abrange a natureza quanto a forma das produções culturais onde o entretenimento e a informação, sejam estas veiculadas por rádio, televisão,

³ Em português “A Fada do Repolho” (ver mais em McMahan, 2014).

⁴ Do original: “If culture profoundly affects politics, then we cannot neglect popular culture, since it is within popular culture that morality is shaped, identities are produced and transformed, and effective analogies and narratives are constructed and altered.” Tradução própria.

música ou cinema, seguem um modelo de produção em massa, transformando a produção artística em uma cultura comercial. Os filmes, seriados e músicas se tornam cada vez menos uma expressão artística e mais uma mercadoria, que utiliza de avançada tecnologia para atrair grandes audiências e, assim, maximizar o lucro, resultando em um impacto social e econômico direto. Nas palavras de Kellner:

[...] O rádio, a televisão, o cinema e os outros produtos da indústria cultural fornecem os modelos daquilo que significa ser homem ou mulher, bem-sucedido ou fracassado, poderoso ou impotente. A cultura da mídia também fornece o material com que muitas pessoas constroem o seu senso de classe, etnia e raça, de nacionalidade, de sexualidade, de "nós" e "eles". Ajuda a modelar a visão prevalecente de mundo e os valores mais profundos: define o que é considerado bom ou mau, positivo ou negativo, moral ou imoral.

Na visão de Kellner, a cultura da mídia reitera relações de dominação vigentes, mas fornece instrumentos para a resistência a essa dominação, se tornando um terreno de disputa entre grupos sociais e ideologias políticas rivais que chega até a audiência por meio das produções veiculadas pela mídia. Filmes norte americanos de sucesso, como “Rocky IV”⁵ (1985) e a franquia “007”⁶ são exemplos de obras presentes atualmente na cultura e no imaginário populares que retratam a bipolaridade do sistema internacional da Guerra Fria, colocando o protagonista (estadunidense) como exato oposto às forças opressoras representadas pelos soviéticos. Ao mesmo tempo, obras como “*Dr. Strangelove*”⁷ (1964) e “*Full Metal Jacket*”⁸ (1987), de Stanley Kubrick, são exemplos de uma abordagem crítica, uma vez que retratam a bipolaridade do sistema internacional e as consequências da guerra de forma crua e negativa, reiterando a relação de dominação e opressão existentes na sociedade e divergindo da maioria das obras da mesma época, que representavam o campo de batalha a partir de uma visão idealista, movida pelos preceitos de valentia e heroísmo. Contudo, tais obras não apenas servem como um espelho à sua época, como também possuem papel na formação da opinião pública, influenciando de forma indireta o ambiente político doméstico de diferentes países.

Uma visão diferente, mas que acrescenta ainda maior peso ao papel da cultura - e do cinema - na sociedade pode ser encontrada no livro “*Aesthetics and World Politics*” (2009), de

⁵ ROCKY IV. Direção: Sylvester Stallone. Estados Unidos: MGM/UA Entertainment Co., 1985. DVD (91 min).

⁶ Franquia cinematográfica baseada nos livros de Ian Fleming sobre o agente do serviço secreto britânico James Bond, chamado de “007”. A primeira adaptação ao cinema foi originalmente intitulada “*Dr. No*”, em 1962, chegando ao Brasil com o título “007 contra o Satânico Dr. No”. Ver mais em: <https://www.007.com/the-films/dr-no/>.

⁷ DR. STRANGELOVE. Direção: Stanley Kubrick. Estados Unidos/Reino Unido: Hawk Films; Columbia Pictures, 1964. DVD (94 min).

⁸ FULL METAL JACKET. Direção: Stanley Kubrick: Harrier Films, 1987. DVD (116 min).

Roland Bleiker, onde o autor trata da abordagem estética da política. Segundo Bleiker, a estética não pode apenas ser entendida como um conjunto de diferentes modos de expressão artística, mas principalmente como os insights e interpretações gerados a partir destas manifestações. Assim, "[...] poderíamos então ser capazes de apreciar o que de outra forma não podemos ver: perspectivas e pessoas excluídas competências predominantes, por exemplo, ou a natureza emocional e as consequências dos acontecimentos políticos." (p. 2). Assim, o Cinema é uma das principais formas de manifestação cultural, o qual conta com a presença de elementos políticos inseridos principalmente no subtexto da narrativa, muitas vezes não sendo despercebida pelo espectador médio. Essa mensagem política é mais eficaz quando naturalizada e despercebida pela audiência, do que quando apresentada de forma direta.

1.2 CULTURA, CINEMA E O ENSINO EM RELAÇÕES INTERNACIONAIS

É notável, então, que o cinema possui uma importância cultural, econômica, política e histórica. Na economia, a cultura quando colocada em justaposição à indústria, é capaz de induzir a demanda por mercadorias, intensificando padrões consumistas. Na dimensão social, as produções culturais influenciam a forma de nos relacionarmos com o outro, bem como a definição de valores e objetivos sociais e coletivos (Kellner, 1995, p. 29). O peso que a cultura carrega, então, se manifesta em todas esferas que compõem a sociedade, sendo o cinema uma das maiores ferramentas de propagação destas mensagens, o que por si só o qualifica como objeto de estudos nas mais diversas áreas do conhecimento, em especial das Relações Internacionais, campo de estudos interdisciplinar por natureza, que nasceu a partir de estudos sobre a manutenção da paz entre as nações e herdou metodologias de ensino e pesquisa de disciplinas como Direito, Economia, Ciência Política e Sociologia, entre outras (Silva, 2015). Sobre a interdisciplinaridade, Kellner acrescenta que:

As abordagens interdisciplinares à cultura e à sociedade transpõem os limites existentes entre várias disciplinas acadêmicas. Em particular, propugnam que não nos devemos procurar saber como ele se encaixa nos sistemas de produção textual e de que modo vários textos fazem parte de sistemas de gêneros ou tipos de produção e têm uma construção interdisciplinar (1995, p. 42).

De acordo com Zanella e Neves Jr. (2016) debatem os desafios do ensino em relações internacionais, tendo no cinema tanto um objeto de estudo, quanto uma ferramenta pedagógica capaz de convergir à multidisciplinaridade da área. Segundo os autores:

Em função da dificuldade de aproximar os estudantes e a comunidade em geral de diversos objetos de estudo das Relações Internacionais, o cinema apresenta-se como uma ferramenta valiosa de ensino e aprendizagem para esse campo do conhecimento. Geralmente, é a partir do eixo da extensão, oferecendo um primeiro contato com temas não raro distantes do espectador no tempo ou no espaço, que os filmes passam a fazer parte dos recursos à disposição de professores, alunos do curso de Relações Internacionais e interessados para compreender os eventos internacionais. (Zanella; Neves Jr., 2016, p. 37)

A utilidade desta ferramenta pedagógica também é debatida por Kuzma e Haney (2001) em seu trabalho sobre a bem sucedida realização de um curso de graduação baseado no uso de obras cinematográficas como principal fonte de estudo. Nas aulas do curso, ao invés do professor assumir o posto de palestrante, foram realizadas exibições de filmes em sala de aula, seguido por debates entre participantes, o que permitiu maior liberdade aos alunos para interpretar, avaliar e reagir ao conteúdo visual, bem como a interagir com maior engajamento nas discussões pós exibição, justamente por não haver uma estrutura hierárquica tão rígida no ambiente (p. 36).

1.2.1 Aprendizado Ativo

Essa postura ativa na construção do conhecimento se encaixa precisamente no conceito de *active learning* (ou aprendizado ativo), no qual o cinema surge como uma ferramenta pedagógica já tradicional. Børte, Nesje e Lillejord (2020, p. 2) definem o método de aprendizado ativo como "práticas educacionais caracterizadas pela participação contínua dos estudantes"⁹, enquanto parte da literatura frequentemente a coloca como oposição aos métodos centrados ou dominados pela figura do professor (Danker 2015; Caro, Lenkeit e Kyriakides, 2016). Já Prince (2004, p. 223) encontra divergências entre os pesquisadores quanto à definição de ensino ativo, de modo que não haja uma denominação consensual. Entretanto, o autor identifica na literatura dois termos distintos comumente utilizados por diferentes autores. *Collaborative learning* (ou aprendizado colaborativo) se refere à uma metodologia pautada em pequenos grupos de trabalho e estudo entre os alunos, enquanto que o termo *problem-based learning* abarca métodos de aprendizado geralmente ativos, ainda que não exclusivamente, direcionado à resolução de problemas previamente estabelecidos, que ditam o foco ao redor do qual o aprendizado será construído por meio da colaboração mútua entre os estudantes. Ambas as metodologias convergem na possibilidade de colocar os estudantes em posição de condutores de seu próprio aprendizado, por meio da participação e pesquisa, uma vez que a:

⁹ Do original: "[...] educational practices characterised by continuous student participation". Tradução própria.

aprendizagem torna-se uma pesquisa em que o aluno passa de uma visão global do problema a uma visão analítica do mesmo - por meio de sua teorização - para chegar a uma “síntese” provisória, que equivale à compreensão. Desta apreensão ampla e profunda da estrutura do problema e de suas consequências nascem “hipóteses de solução” que obrigam a uma seleção dentre aquelas soluções possíveis. A síntese tem continuidade na atividade transformadora e construtora da organização da realidade (Bordenave; Pereira, 1999).

A mudança do Paradigma do Ensino para o Paradigma do Aprendizado (Barr e Tagg, 1995; Valença e Inoue, 2017), traz diversos benefícios para a formação estudantil, com ganhos a curto, médio e longo prazos. Segundo Stice (1987, p. 296), o cérebro humano é capaz de reter cerca de 10% do que é lido, 20% do que é ouvido e 30% daquilo que é visto (apud. Valença e Inoue, 2017, p. 3). Já Newmann e Twigg (2000, p. 835) afirmam que "palestras padrão em sala de aula podem não capturar a imaginação de alunos novos aos temas de RI", denotando uma carência dos métodos de ensino centrados na figura do professor. A questão central torna-se estimular a interação necessária do aluno a fim de retirá-lo da inércia existente no Paradigma do Ensino, o que vai de encontro com uma das vantagens do uso do cinema como ferramenta dentro e fora de sala de aula apontada por Kuzma e Haney (2001, p. 36) e que reforça a importância do mesmo para o ensino e aprendizado: a capacidade de chamar e prender a atenção dos espectadores por meio do apelo visual e, muitas vezes, emocional que as obras cinematográficas podem suscitar.

Seguindo a linha de pensamento já citado de Newmann e Twigg, o artigo de Simpson e Kaussler (2009) sobre o uso de filmes como suplemento a simulações e jogos de interpretação em sala de aula como forma de ensinar teorias e temas complexos. No trabalho, que tem como objetivo servir de manual a outros educadores, os autores argumentam que os graduandos em RI frequentemente iniciam o curso com conhecimentos mínimos sobre política internacional, de modo a dificultar o trabalho do educador (pp. 413-414). Em resposta a esse desafio, Daniel III e Musgrave (2017, p. 503) afirmam que obras de ficção, sejam filmes ou séries televisivas, possuem amplo alcance midiático, servindo como fonte de informação sobre conceitos fundamentais da política internacional, assim como características básicas de atores e problemas globais. Dessa forma, os autores argumentam que tais veículos de informação, ficcionais ou não, são tão influentes quanto fontes convencionais - se não mais.

Já Zanella e Neves Jr. (2016, p. 31) vão além do ambiente de sala de aula, buscando ver a utilidade do cinema como ferramenta de ensino e aprendizado por meio de diferentes pontos de vista, abrangendo realidades díspares, ao argumentar que:

Como em muitos desses casos o acesso à região e às fontes de informação estão obstadas pela instabilidade política, por políticas de restrição ou mesmo por limitações financeiras, o recurso aos filmes se torna uma das maneiras de ter um primeiro contato com o objeto de estudo abordado e fomentar a pesquisa nas Relações Internacionais.

Kuzma e Haney (2001, p. 36) encaixam filmes como ferramentas úteis ao Paradigma do Aprendizado, uma vez que professores que utilizam de técnicas de aprendizado ativo em sala de aula relatam melhores aumento na média dos estudantes (Frey, Leonard e Beatty, 1975, apud. Kuzma e Haney, 2001, p. 36). Ademais, os autores argumentam pela percepção do trabalho do professor não como educador, mas como um facilitador do processo do aprendizado. Nesse sentido, é papel dos professores enquadrar o conteúdo das aulas de forma a facilitar a correlação de conceitos teóricos com aspectos práticos do cotidiano (Chandler e Adams 1997, p. 24). Em outras palavras, os estudantes aprendem através das ferramentas fornecidas pelo professor, e não diretamente deste.

1.3 COMO E POR QUE UTILIZAR FILMES NO ENSINO EM RELAÇÕES INTERNACIONAIS?

Duas questões centrais surgem então: por que usar filmes em sala de aula? E como os filmes ajudam a visualizar e entender as relações internacionais? Diferentes autores citam variados benefícios advindos do uso de obras cinematográficas como ferramenta pedagógica, servindo como justificativa para seu uso além do entretenimento. Swimelar (2012, p. 31) cita a capacidade de ilustrar e explicar temas de RI, bem como informar e encorajar o engajamento em sala de aula, além de servir como metáforas políticas. Já Kuzma e Haney (2001, pp. 34-37) elencam diversas vantagens a nível psicológico e educacional, como a capacidade o estímulo aos sentidos por meio visual e verbal; a capacidade de tornar mais concretos conceitos por si só abstratos; o envolvimento de emoções através da narrativa, reforçando a capacidade do cérebro de gravar informações à longo prazo (Boaz, 2020); criando pontes para o passado, permitindo aos estudantes ambientarem-se em um evento distante de sua realidade, uma vez que os filmes permitem maior abertura e liberdade para os alunos interpretarem, refletirem e debaterem os temas estudados, aumentando o engajamento e a participação em sala de aula. Ambos os autores realizaram cursos de graduação especialmente desenhados para o uso do cinema como ferramenta de estudo, colhendo a percepção dos alunos por meio de questionários e testes optativos e dissertativos.

Cabe à discussão, desse modo, analisar obras cinematográficas e aplicá-las ao ambiente de estudos, seja em sala de aula, ou como ferramenta de reflexão e aprendizado individual. Quanto ao primeiro ponto, Zanella e Neves Jr. (2016, p. 32-33) elencam três abordagens metodológicas para se analisar filmes, cada qual incluindo diferentes elementos (internos ou externos) ao estudo do objeto, de modo a possibilitar interpretações de diferentes naturezas. A primeira abordagem trata os filmes como um texto, onde o roteiro e a mensagem da obra analisada se tornam o objeto principal de estudo, de modo a desconsiderar elementos externos à história contada. É justamente neste ponto que a segunda abordagem difere da primeira, ao combinar elementos externos ao filme com sua narrativa. O histórico do diretor, atores e estúdio, bem como eventuais posicionamentos políticos, orçamento das obras, dentre outros elementos que possam ser combinados às teorias e conceitos de RI em prol de uma análise macro da obra. Já a terceira abordagem encara o cinema como agente histórico e político ao demarcar um intervalo de tempo e cenário político específicos onde a obra está inserida, permitindo analisar a obra lado a lado com demais eventos históricos na busca por correlações e/ou contrastes pertinentes ao estudo.

Essa visão, entretanto, deixa de lado um fator importante a ser analisado: o papel da audiência na construção das interpretações e significados advindos dos filmes. Todas as abordagens convergem para a conclusão de que as obras cinematográficas possuem uma mensagem a ser transmitida, divergindo apenas no método de análise e nas variáveis consideradas. Entretanto, parte constituinte da comunicação entre uma ou mais partes reside no receptor daquela mensagem, de modo que Dodds (2008, p. 487) afirma que há uma grande quantidade de trabalhos que analisam os filmes sem prestar qualquer atenção ao modo como as pessoas assistem e entendem esses filmes, seja no cinema ou em suas casas. Jancovich, Faire e Stubbings (2003, p. 6, apud. Dodds, 2008, pp. 487-488) notam, entretanto, que o interesse acadêmico sobre a audiência tem crescido, de modo que os estudos sobre o tópico se dividem em três percepções distintas: a primeira enxerga a audiência enquanto um mercado; enquanto a segunda se debruça sobre o modo como os filmes chegam ao público; já a terceira analisa os relatos do público em relação a uma obra ou mais obras e sua relação para com estas, utilizando de entrevistas, grupos focais e avaliações como método de levantamento de dados. Quando o objeto de estudo é a utilização de filmes como ferramenta pedagógica em sala de aula, faz-se necessário analisar a audiência - ou seja, os alunos -, o modo como ela recebe as mensagens presentes na obra exibida e a percepção a partir de sua experiência.

Já ao tratar as obras cinematográficas enquanto narrativas com informações externas ao filme em si, muitos autores apontam para a capacidade comercial da indústria

cinematográfica. Nexon e Neumann (2006, pp. 2-3) citam diferentes autores que relacionam a franquia “Harry Potter”¹⁰ com a comercialização da infância a nível global. Colocando em perspectiva, a obra contribui para a formação corporativa de uma hegemonia cultural e ao processo de globalização como um todo. Shapiro (1992, apud. Weldes, 2001, p. 666) adiciona que:

Com a exceção de algumas formas resistentes, música, teatro, previsões meteorológicas da televisão, e mesmo as informações nas caixas de cereais tendem a endossar as estruturas de poder prevaletentes ao ajudar a reproduzir as crenças e lealdades necessárias ao seu funcionamento incontestado.¹¹

Dodds (2008) analisa em seu trabalho como os filmes importam para as pessoas e como representam um importante papel na construção do seu conhecimento em geopolítica. O autor argumenta como os atentados do 11 de setembro de 2001 tiveram grande influência em Hollywood ao elencar filmes em que reduzem situações e conflitos complexos a uma simples disputa de “bem” contra o “mal”, de modo a simplificar o julgamento moral da audiência, como a trilogia de “O Senhor dos Anéis”¹² (2001, 2002 e 2003) e 300¹³ (2007).

Para analisar o cinema enquanto agente histórico e político, é preciso dividir ambos elementos a fim de abstrair desta o entendimento de como o cinema pode influenciar no processo de tomada de decisão a nível pessoal, para que então se possa contextualizar dentro do cenário político internacional em uma perspectiva histórica. Não apenas o cinema, mas também outras formas de mídia, atuam na forma como pensamos e vemos o mundo. Diariamente somos bombardeados com milhões de informações que induzem, direta ou indiretamente, nossas ações. O sociólogo CW Mills (1959, apud. Nexon e Neumann, 2006, pp. 7-8) escreve que o ser humano vive em um mundo de segunda ordem, no sentido de que os indivíduos experienciam o mundo de forma indireta, tendo consciência de muitos assuntos, eventos e temas não propriamente vivenciados por eles. Encaixa-se, nessa visão, as informações sobre outras regiões do planeta que foram recebidas por meio de jornais internacionais, artigos e pessoas que estiveram nesses locais. Aplicando isso à histórias de

¹⁰ Franquia cinematográfica baseada na série de livros escritos por J. K. Rowling e publicados entre 1997 e 2007 e adaptados ao cinema pela Warner Bros. Pictures entre 2001 e 2011. Ver mais em: <https://www.wizardingworld.com>.

¹¹ Do original: “With the exception of some resistant forms, music, theater, TV weather forecasts, and even cereal box scripts tend to endorse prevailing power structures by helping to reproduce the beliefs and allegiances necessary to their uncontested functioning”. Tradução própria.

¹² Franquia cinematográfica baseada na série de livros escritos por J. R. R. Tolkien e publicados entre 1954 e 1955 e adaptados ao cinema pela New Line Cinema e WingNut Films entre 2001 e 2003, contando com a direção de Peter Jackson. Ver mais em: <https://www.warnerbros.com/movies/lord-rings-fellowship-ring>.

¹³ Filme de ficção de 2006, dirigido por Zack Snyder e baseado na *graphic novel* de mesmo nome escrita por Frank Miller em 1998, que retrata a Batalha de Termópilas durante as Guerras Greco-Persas.

ficção, Daniel III e Musgrave (2017), recorrem a estudos da psicologia cognitiva para trabalhar a questão a partir do conceito de *synthetic experiences* (ou experiências sintéticas, em tradução livre) para explicar que:

[...] ao ler, assistir ou ouvir uma história ficcional, a mente humana processa essas informações como se estivesse testemunhando o fenômeno que a narrativa descreve. Assim, essas experiências sintéticas atuam na percepção da realidade, podendo influenciar crenças, reforçar opiniões preexistentes ou distorcer conhecimentos adquiridos de outras fontes. (p. 1)¹⁴

É estabelecido, assim, uma correlação entre a cultura e sua influência na política e nas relações internacionais sob uma perspectiva construtivista apoiada na psicologia cognitiva. Admitindo que essas experiências sintéticas são capazes de influenciar ideias e comportamentos, também tem, por extensão, capacidade de atuar indiretamente no processo decisório, incluindo dentro do campo político. Toye (2008) estabelece em seu ensaio que Winston Churchill mudou seu posicionamento político frente a diferentes questões por influência das obras ficcionais de H.G. Wells. Nexon e Neumann (2006, pp. 8-9) reforçam que as representações de segunda-ordem são, para muitas pessoas, fontes mais relevantes de conhecimento e aprendizado sobre política e sociedade. Dentre essas representações, formas de entretenimento popular, tais como o cinema, atraem maior público e são mais impactantes do que noticiários ou eventos políticos. Dessa forma, Daniel III e Musgrave (2017, p. 504) argumentam que a cultura popular pode prover informações satisfatórias para as necessidades das elites, ainda que não possuam a mesma complexidade e profundidade que as informações contidas em um trabalho acadêmico.

Daniel III e Musgrave (2017, pp. 506-507) também argumentam como as principais teorias de relações internacionais presumem que a população consegue discernir facilmente quando consome ficção de quando consome conteúdo factual. Assumindo isso como verdade, eles argumentam que a ficção seria uma “cola” que une diferentes fatos separados entre si. Entretanto, os autores propõem que ao consumir narrativas fictícias, as pessoas inconscientemente criam conclusões, construções racionais a partir de elementos ficcionais, de modo a dar sentido àquelas narrativas. Assim as experiências sintéticas constroem-se na prática, de modo que os autores afirmam ser capazes de influenciar no modo como as pessoas interagem com o mundo real, assim como memórias e lições aprendidas na escola, por exemplo. A imersão gerada ao consumir uma obra de ficção faz com que a audiência perca ao

¹⁴ Do original: “[...] read, watch, or otherwise consume fictional narratives, they process those stories as if they were actually witnessing the phenomena those narratives describe, even if those events may be unlikely or impossible. These “synthetic experiences” can change beliefs, reinforce preexisting views, or even displace knowledge gained from other sources for elites as well as mass audiences.” Tradução própria.

menos parcialmente a noção de seus arredores, o que facilita ao cérebro para a construção do sentido daquela narrativa a partir dos conhecimentos prévios de cada indivíduo. Isso ocorre não apenas com histórias escritas em livros, mas também com filmes e produções audiovisuais que tem no cinema o espaço físico onde a imersão é aprimorada pela própria construção do ambiente, facilitando então a produção de uma experiência sintética por cada pessoa presente no ambiente.

Diversos exemplos históricos surgem como prova da capacidade da cultura popular (dentre as quais, o cinema, incluindo obras de ficção e não ficção) em influenciar não apenas as massas, como também as elites políticas. Atendo-se especificamente a obras de ficção científica, Weldes (2003, p. 2) cita exemplos consolidados pela literatura, como: a convergência entre o discurso da Administração Nacional da Aeronáutica e Espaço (NASA, na sigla em inglês) e “*Star Trek*”¹⁵, que traduziu-se de forma mais concreta na nomeação da primeira nave espacial estadunidense “*Enterprise*”, em homenagem à nave de “*Star Trek*”; a Iniciativa Estratégica de Defesa (SDI, na sigla em inglês), o programa militar para a construção de um sistema de defesa antimísseis dos Estados Unidos, apelidado pelo então presidente Ronald Reagan de “*Star Wars*”, em 1983, em alusão ao longa metragem de mesmo nome, criado por George Lucas e lançado em 1977; a revolução dos assuntos militares, ou *revolution in military affairs* (RMA), alusiva à expansão do emprego de tecnologias avançadas no campo de batalha; e o discurso da globalização, que alia:

[...] um conjunto bem ensaiado de narrativas e tropos, incluindo um compromisso com o Iluminismo para o progresso, o papel sadio dos mercados globais, uma tecnofilia desenfreada, o tropo da “aldeia global”, e as narrativas inter relacionadas de uma cultura cada vez mais global e de uma política liberal em expansão¹⁶ (Weldes, 2003, p. 3)

Conforme Weldes (2001), isso se dá de forma semelhante à saga de livros Fundação (1951, 1952, 1953, 1982, 1986, 1988, 1993), de Isaac Asimov. A correlação não é exclusiva, entretanto, à obras de ficção, muito menos ficção científica. Dodds (2008, pp. 481-482) cita filmes produzidos após os atentados do 11 de setembro, que retratam os ataques terroristas ocorridos contra Nova Iorque e Washington, como *United 93* (2005, lançado como *Vôo United 93*, em 2006, no Brasil) e *World Trade Center* (2006, lançado no Brasil como *As*

¹⁵ Franquia de entretenimento criada por Gene Roddenberry, inicialmente como um seriado televisivo de ficção científica em 1966. Ao todo, conta com 11 seriados e 13 adaptações ao cinema. Ver mais em: <https://www.startrek.com/en-un>.

¹⁶ Do original: “[...] a well-rehearsed set of narratives and tropes, including an Enlightenment commitment to progress, the wholesome role of global markets, a rampant technophilia, the trope of the ‘global village,’ and the interrelated narratives of an increasingly global culture and an expanding pacific liberal politics. Tradução própria

Torres Gêmeas). Segundo o autor, os filmes foram produzidos dentro de um contexto de aproximação e diálogo entre a Casa Branca, por meio do assessor de Bush, Karl Rove, com Hollywood, de modo a contribuir para o esforço da Guerra ao Terror. Nesse caso, não apenas o papel do cinema e da cultura popular são ressaltados enquanto formadores de opinião por meio da ação política, como instrumentalizada pelo governo para construção de uma aceitação da postura geopolítica do país.

Por fim, Weldes (2003, pp. 6-7) argumenta que a cultura popular e o cinema, nesse mesmo sentido, podem ser de utilidade da própria população como meio de conscientizar a mesma e denunciar injustiças existentes na sociedade, como ocorre com o filme *Dr. Strangelove* (1967, Doutor Fantástico, no Brasil) que ridiculariza a paranoia a situação geopolítica da Guerra Fria e a ameaça da destruição nuclear.

Quanto à utilização do cinema em sala de aula, duas classificações diferentes se destacam na literatura. Em um trabalho mais recente, Engert e Spencer (2009, pp. 88-89), enxergam quatro finalidades para o entendimento da ciência política e relações internacionais por meio de filmes. As duas primeiras se posicionam dentro do espectro positivista de Relações Internacionais ao acreditar que é possível analisar o mundo real a partir de visões externas, no caso, obras ficcionais que tratam de realidades imaginárias. A primeira abordagem foca a análise com a finalidade de entender eventos históricos, enquanto a segunda na análise de conceitos e problemas, como genocídio ou migração forçada, por exemplo. Depois surgem as duas abordagens posicionadas no espectro pós-positivista que “baseiam-se na suposição de que conhecimento intersubjetivo, não objetivo, é a forma de discurso dominante”¹⁷ (2009, p. 84). A terceira abordagem utiliza as obras de ficção para comparação de diferentes narrativas culturais e suas respectivas mudanças através do tempo, enquanto a quarta abordagem se desdobra no uso do cinema como ferramenta de ensino, a qual grande parte de trabalhos sobre Cinema e RI se concentram (ver Kuzma e Haney, 2001; Swimelar, 2012; Valeriano, 2013; Lobasz e Valeriano, 2015; Junior e Zanella, 2016; Boaz, 2020).

Já Neumann e Nexon (2006) classificam outros quatro modos de se abordar a cultura popular (dentro da qual se encaixam os filmes) no estudo das relações internacionais. Os autores as nomeiam como: i) política e cultura popular; ii) cultura popular como espelho; iii) cultura popular como dado; e iv) cultura popular como constitutiva. Essas quatro abordagens se adequam a diferentes métodos de análise e produzem diferentes efeitos na política internacional, os quais são de determinar, informar, capacitar e naturalizar, respectivamente.

¹⁷ Do original: “[...] are based on the assumption that inter-subjective, not objective, knowledge is the dominant form of discourse.” Tradução própria.

Política e cultura popular, segundo os autores, trata do estudo a partir da intersecção entre política mundial e os produtos da cultura popular, por meio de efeitos de causa-consequência. O modo como as histórias são contadas, suas narrativas, efeitos especiais, efeitos práticos e som, dentre tantos elementos que juntos constituem uma obra cinematográfica, formam uma conexão com os espectadores de um modo diferente a outras modalidades de expressão artística, como a música ou a literatura. Essa miríade de elementos é utilizada de forma a imergir o público espectador na ambientação da obra, muitas vezes facilitando a compreensão de sua mensagem. Isso ocorre porque a narrativa da obra atua para que o público se imagine dentro dela, fortalecendo sua conexão com a trama e ajudando na compreensão de temas abstratos, que muitas vezes podem fugir do entendimento comum sem o apoio de um contexto que torne aquele tema abstrato mais compreensível.

Assim sendo, o cinema é capaz de levar o público a eventos distantes local e cronologicamente, representando uma lente para um tema distante da realidade do espectador, que talvez tivesse passado despercebido, não fosse a obra. Kuzma e Haney (2001) ressaltam a qualidade do uso do cinema como ferramenta de ensino e aprendizado por proporcionar uma “ponte” a eventos e locais distantes dos alunos e profissionais no espaço e tempo, uma vez que as produções cinematográficas facilitam a visualização e o engajamento com os temas retratados.

Paralelamente, o cinema pode servir como um espelho para a sociedade contemporânea, destacando algum elemento normalmente escondido no ritmo acelerado do cotidiano, denunciando injustiças e provocando a reflexão sobre tais elementos. Esse uso representa a principal abordagem para uso de filmes em sala de aula como ferramenta lúdica, por exemplo. Conforme coloca Boaz (2020), o consumo de ficção estimula a imaginação, o pensamento abstrato e o exercício da reflexão moral, dimensões essenciais para a desenvoltura do pensamento crítico e do pensamento empático. Já Neumann e Nexon afirmam:

Cultura popular serve, portanto, como um meio pelo qual analistas críticos da ficção científica chamam de “deslocamento ontológico”. Tais trabalhos nos convidam a dar um passo para trás em relação às nossas arraigadas suposições sobre um determinado fenômeno e aos nossos interesses adquiridos em debates em andamento para obter uma nova perspectiva sobre nossa situação social no mundo (Nexon e Neumann, 2006).¹⁸

¹⁸ Do original: “Popular culture thus serves as a medium for what critical analysts of science fiction call ‘ontological displacement.’ Such works invite us to step back from our ingrained suppositions about a certain phenomenon and our vested interests in ongoing debates to gain a different perspective upon our social world. (Newmann, Nexon, 2006).” Tradução própria.

Ademais, abordar a Cultura Popular como um espelho favorece o exercício de análise de temas, conceitos e eventos históricos ao tornar plausível particulares interpretações sobre esses eventos históricos.

Boaz (2020) em seu trabalho sobre o uso de ficção para ensino de poder e gênero nas relações internacionais trabalha com os conceitos de metáfora e alegoria, ambos característicos de histórias de ficção e fantasia. Segundo a autora, usar ficção científica como mecanismo pedagógico encoraja “não apenas a pensar o problema em si, mas a providenciar ferramentas cognitivas e psicológicas para especular sobre possíveis futuros por meio de soluções criativas para fins construtivos” (p. 244). As metáforas e alegorias contidas em obras ficcionais estimulam a discussão de temas como conflito de classes, imigração e refugiados e desigualdades sociais, econômicas e de poder, bem como outros temas de estudo centrais para o campo de Relações Internacionais. A autora ainda argumenta que ferramentas analíticas como a teoria dos jogos pode oferecer um meio útil para estudantes usarem crises fictícias para melhor entender dilemas reais.

Thibodeau e Boroditsky (2011) exploram como as metáforas influenciam a tomada de decisões complexas pelas pessoas, os autores concluem que mesmo por meio de uma única palavra, metáforas têm a capacidade de influenciar o modo como as pessoas tentam resolver problemas sociais, bem como tentam coletar informações para tal. Ao mesmo tempo, segundo os autores, “as pessoas não reconhecem as metáforas como influentes em suas decisões, ao invés disso, elas apontam para informações mais ‘substantivas’ como a motivação para sua decisão de resolução de problemas” (p. 1). Boaz (2020) conceitualiza alegoria como um extensão da metáfora, enquanto esta última pode se manifestar por meio de uma palavra, frase ou mesmo um personagem, a alegoria se manifesta através da trama, a narrativa de uma história fictícia para transmitir uma ideia.

As abordagens da Cultura Popular como dado e como constitutiva são parecidas, porém possuem uma pequena diferença. A primeira trata de obras populares como evidência das normas e ideias, bem como da identidade própria a cada sociedade, Estado ou região. Até mesmo servindo de evidência para o entendimento dos processos políticos de determinada época e local. Nessa abordagem, entretanto, a Cultura Popular é tratada como uma fonte de segunda ordem, como nomeiam Neumann e Nexon, enquanto que na abordagem desta como constitutiva, na qual influencia e molda as fontes de primeira ordem, de modo a desempenhar papel mais importante nas relações internacionais. Essa última abordagem vai de encontro com as correntes teóricas construtivistas e pós-estruturalistas de relações internacionais, como argumenta Shapiro:

Parte do que precisa ser rejeitado é o aspecto do terreno baseado em uma distinção radical entre o que são considerados como gêneros de escrita ficcionais e científica. Na história do pensamento, a distinção tem sido apoiada pela noção de que texto ficcional, por exemplo uma peça ou um romance, cria acontecimentos e objetos a partir da imaginação, enquanto os gêneros epistemologicamente respeitáveis, como o texto científico, possuem objetos e eventos “reais”, que fornecem uma garantia para o valor-conhecimento das afirmações contidas no texto que pretendem ser sobre esses objetos e eventos. (Shapiro, 1988, p. 7).¹⁹

Como muitos autores concluem, o uso do cinema em sala de aula ajuda na captura da atenção e no despertar do interesse dos alunos, motivando-os a tomar uma atitude mais participativa nas dinâmicas de ensino e aprendizado (Kuzma e Haney, 2001; Waalkes, 2003; Dodds, 2008; Valeriano, 2008; Engert e Spencer, 2009; Simpson e Kaussler, 2009; Swimelar, 2012; Valeriano; 2013; Zanella e Neves Jr., 2017). Valença e Inoue (2017, p. 10) apontam que “a capacidade de reter conhecimento é potencializada a partir da constituição de conexões significativas entre o estudante e o conteúdo” como argumento para a utilização de técnicas de aprendizado ativos nas disciplinas introdutórias de graduação em Relações Internacionais, que por vezes podem ser vistas como deslocadas em relação à grade do curso. Zanella e Neves Jr. (2017) colheram dados quantitativos que demonstraram o acréscimo do interesse em temas como a Guerra Fria e a influência dos Estados Unidos na política externa brasileira a partir do uso do cinema em sala de aula, onde 88% dos participantes relataram um impacto positivo das obras cinematográficas para tal.

Com maior interesse nas obras e na mensagem que essas trazem à tona, o público é incentivado a refletir sobre as questões levantadas, bem como sobre o contexto no qual o filme é produzido e a possível intenção de seus realizadores. O pensamento crítico é assim reforçado e aprimorado, fortalecendo as ferramentas analíticas do público, fator essencial para a formação acadêmica e profissional dos estudantes. Segundo Boaz (2020, 241) a “ficção científica e fantasia podem nos providenciar meios de entender assuntos que podem ser muito provocativos ou controversos para cidadãos e audiências receberem diretamente. Exemplos incluem a exploração do racismo, xenofobia e privilégio”.²⁰

¹⁹ Do original: “Part of what must be rejected is that aspect of the terrain predicated on a radical distinction between what is thought of as fictional and scientific genres of writing. In the history of thought the distinction has been supported by the notion that the fictional text, e.g., the story, play or novel, manufactures its own objects and events in acts of imagination, while the epistemologically respectable genres, such as the scientific text, have ‘real’ objects and events, which provide a warrant for the knowledge-value of those of the text’s statements purporting to be about the objects and events.” (Shapiro, 1988, p. 7). Tradução própria.

²⁰ Do original: “[...] science fiction and fantasy can provide us ways of understanding subjects that may be too provocative or controversial for citizens and audiences to tackle directly. Examples include explorations of racism, xenophobia, and privilege.” Tradução própria.

Visto o surgimento, desenvolvimento e os diversos usos do Cinema ao longo da história, bem como o modo como o conteúdo dos filmes é recebido e interpretado pela audiência, cabe explorar em mais detalhes os principais motivos identificados pela literatura na área para se utilizar filmes como ferramenta pedagógica. Para isso, serão explicadas as principais vantagens da ferramenta, assim como os benefícios relatados por diferentes autores e os modos como diferentes filmes se encaixam de diferentes formas, resultando em variados efeitos à sociedade.

2 VANTAGENS DO CINEMA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Estabelecida a importância do cinema no contexto histórico e político, enquanto constituinte do mundo contemporâneo como parte significativa da cultura popular, com a capacidade de influenciar e ser influenciado, resta verificar sua relevância enquanto ferramenta pedagógica. Este capítulo tratará dos benefícios do uso do cinema em sala de aula, em especial para o aprendizado sobre relações internacionais, segundo a bibliografia da área. É continuada, então, a revisão bibliográfica do capítulo anterior, porém com um foco nas vantagens apontadas por diferentes autores, reunindo os pontos que foram levantados por mais de um autor, entendendo-se que estes são mais fáceis de se verificar e comprovar, seja por meio de análises qualitativas ou quantitativas. Esses benefícios também serão colocados em paralelo com as classificações feitas por Nexon e Neumann (2006) e Engert e Spencer (2009), vistos no capítulo anterior e aprofundados ao decorrer desta seção.

2.1 ACESSO ÀS INFORMAÇÕES BÁSICAS

Como visto no capítulo anterior, o cinema pode ser uma fonte inicial de informações básicas, principalmente desde os avanços tecnológicos na área de telecomunicações, que alavancaram o processo de globalização e, por consequência, popularizaram ainda mais o acesso às obras cinematográficas. Os filmes são o primeiro contato com determinado assunto, servindo como fomento à pesquisa e busca por fontes tradicionais, muitas vezes por causa de dificuldades de acesso à informação, seja por causa de instabilidade política em uma região, políticas de censura e restrição à imprensa, ou por limitação financeira da população (Zanella e Neves Jr., 2016). Importante ressaltar que o cinema não serve como fonte capaz de retratar a realidade de forma fidedigna, mas sim como uma porta de entrada, ou como forma de remediar uma carência estrutural.

Nesse sentido, o uso de filmes pode ser utilizado para introduzir novos conceitos e assuntos justamente por contarem com técnicas narrativas e elementos audiovisuais capazes de atrair e reter a atenção do público e transmitir mensagens de forma mais clara. A experiência com o cinema em sala de aula realizado por Kuzma e Haney (2001) permitiu aos autores concluir que “Primeiro, filmes ajudam a tornar reais conceitos abstratos para os alunos [...] Em segundo lugar, a experiência mudou o modo como os alunos da disciplina

assistem a filmes”²¹ (p. 47). Segundo os autores, essa segunda conclusão se deu pelo fato de muitos estudantes já terem assistido algumas das obras anteriormente, mas não terem sido capazes de perceber as mensagens políticas inseridas nas obras, característica que os mesmos demonstraram ter aprimorado durante o andamento do curso ministrado pelos autores.

Perceber as implicações políticas no subtexto dos filmes se torna importante para o pleno entendimento do que consumimos no dia a dia. Lukinbeal (2004, p. 247) afirma que “cinema e televisão funcionam como mapas para os imaginários e realidades sócio-culturais e geopolíticas da vida cotidiana”²², ou seja, que os filmes carregam mensagens, significados que se referem a uma ou mais sociedades, refletindo o imaginário popular, podendo reforçá-lo ou mesmo moldá-lo, principalmente quando despercebido pelo espectador. O que vai de acordo com a visão de Roland Bleiker (2009), ao argumentar que a mensagem política se propaga de forma mais eficaz quando não é identificada pela audiência, que inconscientemente absorve aquela mensagem, processo que pode ser explicado pelas experiências sintéticas utilizadas por Daniel III e Musgrave (2017), conforme visto no capítulo anterior.

Assim, a utilidade dos filmes como fonte de informações básicas e de introdução de conceitos é corroborada pela possibilidade de abordá-los como se fosse uma fonte textual a ser analisada, uma fonte de dados sobre uma ou mais sociedades em que se inserem, permitindo visualizar as normas, ideias e crenças relativas àquele contexto. Esse entendimento vai de encontro com a visão de Nexon e Neumann (2006, p. 13-14) sobre o papel da cultura popular em si como um dado. Nesta ótica, não analisamos a capacidade da cultura popular em moldar a política internacional, mas sim sua função enquanto forma de registrar aspectos marcantes de sua época, local ou assunto, incluindo estruturas e processos políticos.

Compreende-se, então, a capacidade dos filmes, dentre as diferentes mídias que compõem a chamada cultura popular, de conter informações históricas ou atuais sobre uma ou mais sociedades, informações essas que estão inseridas em uma visão específica, com recorte e objetivos próprios, dos estúdios, produtores e diretores dessas obras. Por isso, Neuman e Nexon (2006, p. 9) reforçam que as teorias de Relações Internacionais não apenas devem utilizar a cultura popular como forma de entender os processos políticos ao redor do mundo, como também como ferramenta pedagógica frequentemente utilizada por professores como um meio de comunicar ideias, conceitos e teorias. Conforme Weber (2001, p. 9), “acessar a

²¹ Do original: “First, the movies did help make abstract concepts real to the students [...] Second, the experience changed the way the students in the class watch movies”. Tradução própria.

²² Do original: “film and television act as maps for the everyday social-cultural and geopolitical imaginaries and realities of everyday life”. Tradução própria.

cultura visual, por meio de filmes populares, nos permite considerar as conexões entre a teoria de RI e nossos cotidianos. Utilizar filmes populares dessa forma nos ajuda a ter uma noção das relações quotidianas entre o ‘popular’ e o ‘político.’”²³

Ainda que possa ser mais difícil perceber o aspecto informativo contido em meio à estrutura narrativa e os elementos audiovisuais de uma obra cinematográfica do que averiguar o impacto mútuo existente entre obras famosas e o contexto sociopolítico que o cerca. Autores como Cynthia Weber (2001, 2006) demonstram a importância de tais obras enquanto linguagem visual a serem entendidas como se fossem uma linguagem textual, assim como meio de interpretar criticamente conceitos e representações retratadas em tela, em acordo com outra vantagem advinda do uso do cinema como ferramenta pedagógica identificada por Kuzma e Haney (2001).

A interpretação destes conceitos representados nos filmes requer uma capacidade analítica advinda de reflexão e do exercício do pensamento crítico acerca do tema, um dos benefícios do cinema enquanto ferramenta pedagógica (ver Boaz, 2020; Dodds, 2008; Kuzma e Haney, 2001; Swimelar, 2012; Valeriano, 2013; Waalkes, 2003; Weber, 2005). Saskia Swimelar (2012) publicou um importante trabalho averiguando a utilidade do uso do cinema em sala de aula. Segundo a pesquisa realizada, quarenta participantes consideraram filmes em geral muito úteis quanto ao estímulo para refletir sobre um ou mais assuntos, enquanto outros sessenta consideraram um pouco úteis e nenhum considerou seu uso inútil (p. 29). Quanto ao uso especificamente de ficção científica e fantasia para interpretação de temas políticos complexos, Boaz argumenta:

Como dispositivo pedagógico, usar ficção científica e fantasia como mecanismos para entrar em discussões sobre problemas políticos e sociais difíceis pode servir a várias funções. Isso nos encoraja a pensar não apenas sobre o problema ou a política em questão, mas a fornecer algumas ferramentas cognitivas e psicológicas para especular sobre futuros possíveis e trabalhar por meio de soluções criativas para fins construtivos.²⁴ (2020, p. 243)

Menadue e Cheer (2017, p. 13) apontam para a ficção científica tem sido usada como metáfora para ilustrar a cultura humana por pesquisadores das ciências humanas, de modo a aproximar-se da abordagem de Nexon e Neumann sobre a cultura popular como uma lente

²³ Do original: “Accessing visual culture, through popular films, allows us to consider the connections between IR theory and our everyday lives. Using popular films in this way helps us get a sense of everyday connections between the ‘popular’ and the ‘political’”. Tradução própria.

²⁴ Do original: “As a pedagogical device, using science fiction and fantasy as mechanisms through which to enter discussions about difficult political and social problems may serve several functions. It encourages us to think not just about the problem or policy at hand, but to provide some cognitive and psychological tools to speculate on possible futures and work through creative solutions toward constructive ends.” (2020, p. 243)

pela qual podemos adquirir informações sobre culturas e sociedades. É possível estender tanto o argumento de Boaz, quanto de Menadue e Cheer, aos demais gêneros narrativos, uma vez que esta baseia-se no uso de alegorias e metáforas para identificar temas como conflito de classes, migrações e refugiados e outros temas potencialmente problemáticos se abordados de forma direta (Boaz, 2020, p. 255). Dessa forma, é possível que a mensagem seja ofuscada pela narrativa da obra, requerendo o exercício reflexivo do estudante para identificar e resolver a questão apresentada.

Ao mesmo tempo, os elementos que compõem as obras cinematográficas atuam de forma a ressaltar aspectos que possam passar despercebidos em nosso dia a dia, assim agindo de modo inverso, mas não contrário, à visão de Bleiker (2009) por evidenciar a presença de elementos políticos em nosso cotidiano que muitas vezes passam despercebidos pela população e, assim, se tornam mais eficazes na conclusão de suas finalidades. Essa visão do cinema como espelho do mundo real é proposta por Nexon e Neumann (2006, pp. 13-14) e reforça a importância do exercício do pensamento crítico, principalmente advindo e voltado à interpretação de filmes. De modo que Weldes e Rowley (2015, p. 5) complementam:

Embora as construções culturais populares não sejam os únicos locais em que identidades, práticas, instituições e objetivos são discursivamente constituídos, são alguns dos mais importantes. Cultura popular é especialmente significativa porque estamos todos imersos nestes discursos em nosso dia-a-dia; eles constituem nosso senso comum cotidiano.²⁵

A introdução de novas fontes de informação básica somada ao estímulo do processo cognitivo gerado pelas mensagens, metáforas e imagens contidas nas obras cinematográficas reforçam o exercício reflexivo, promovendo a aproximação do público ao problema em questão, assim facilitando seu entendimento. Filmes têm a capacidade não só de carregar elementos políticos presentes no dia a dia, mas também providenciam exemplos concretos de conceitos intrinsecamente abstratos (Kuzma e Haney, 2001, p. 34). Bruner (1973), Denis (1984), Paivio (1975) e Donald (1986) argumentam que, em sua maioria, os conceitos utilizados pelas ciências sociais possuem maior grau de abstração do que nas ciências da natureza, o que ilustra uma das dificuldades do ensino de disciplinas como ciências políticas e relações internacionais (apud. Kuzma e Haney, 2001, p. 34).

²⁵ Do original: “While popular cultural constructions are not the only sites in which identities, practices, institutions and objectives are discursively constituted, they are some of the most important. Popular culture is especially significant because we are all immersed in these discourses in our daily lives; they constitute our everyday common sense.” Tradução própria.

2.2 FACILITAÇÃO PARA O ENTENDIMENTO DE TEMAS E CONCEITOS ABSTRATOS

Retomando o conceito de experiências sintéticas utilizado por Daniel III e Musgrave (2017) enquanto fenômeno que ocorre em meio à imersão do espectador dentro da narrativa, alterando sua percepção da realidade ao envolvê-lo na obra, pode-se verificar um consenso na literatura quanto à capacidade do cinema em facilitar o entendimento de temas abstratos ao "transformar conceitos em experiências quase vividas que os estudantes podem, portanto, reter por mais tempo após a aula"²⁶ (Kuzma e Haney, 2001, p. 35; ver também Weber, 2001; Waalkes, 2003; Weldes, 2003; Valeriano, 2008; Engert e Spencer, 2009; Swimelar, 2012).

Com a intensificação dos avanços tecnológicos e o advento dos computadores de uso pessoal, as novas gerações têm se adaptado cada vez mais à utilização de aparelhos eletrônicos desde os anos iniciais, tendo a televisão, os computadores e celulares ocupado um importante espaço no desenvolvimento e aprendizado destes. Como consequência, tem-se naturalizado o uso predominante de mídias audiovisuais em detrimento das formas de comunicação escritas (Spielberger e Lieberman, 1985, p. 5, apud. Kuzma e Haney, 2001). Ainda que haja resistências, o uso dessas mídias, segundo Simpson e Kausler (2009, p. 427), é capaz de contrabalancear o gargalo, aos olhos dos estudantes, entre a realidade e o debate acadêmico. Conforme exemplificam Kuzma e Haney (2001, p. 35), conceitos como o de dissuasão podem ser melhor compreendidos pelos estudantes através da aplicação prática deste em um cenário real, como no filme *Dr. Strangelove* (1964). Uma vez que a inserção do espectador na Sala de Guerra do governo estadunidense permite aos espectadores ouvirem do personagem homônimo a explicação de que armas de destruição em massa só servem como forma de dissuasão uma vez que outros países sabem de sua existência.

Esse contato com mídias de audiovisual, dentre as quais se encaixam os filmes, não auxilia apenas na recepção e compreensão de conceitos teóricos de difícil entendimento, mas também capacita os estudantes a aprimorar a forma como assistem e interpretam essas obras. Como já visto, Kuzma e Haney (2001, p. 47) identificam esse aspecto a partir de sua disciplina voltada para o uso de filmes como fonte de estudos base. Segundo Cynthia Weber, “os alunos precisam ser capazes de visualizar e se identificar com as diversas narrativas usadas para descrever a política internacional, primeiro vendo-as encenadas e só mais tarde

²⁶ Do original: “[...] transform concepts into quasi-lived experiences that students may therefore retain long after class is over.” Tradução própria.

poderão compreendê-las de forma conceitual, as referenciando como ‘-ismos’²⁷ (2005, p. 388), para isso, é necessário o contato com os filmes e o exercício do pensamento crítico, dos quais advém como resultado a capacidade de identificar tais conceitos e teorias inseridas nas narrativas, visualizando uma aplicação prática das mesmas.

Essa não acaba por ser uma utilidade exclusiva do cinema ou de obras audiovisuais. Outras mídias que compõem a cultura popular, em especial do gênero de ficção científica, podem ser usadas como ferramenta de aprendizado de conceitos abstratos. Diversos trabalhos no campo das Relações Internacionais entram como exemplos bem sucedidos do uso de obras de ficção científica para essa finalidade, como o trabalho de Greenberg e Olander (1978, apud. Weldes, 2003, p. 11), que utilizam o conto “*Superiority*”²⁸, de Arthur C. Clarke, para ilustrar o conceito de national power (pp. 16-27), e o conto “*Committee of the Whole*”²⁹, de Frank Herbert, para entender o conceito de balanço de poder (pp. 28-45). Weldes também cita o livro “*International Relations on Film*” (1998), cujo autor Robert Gregg utiliza filmes como janelas para o mundo para explicar conceitos e teorias comuns no estudo da política internacional.

2.3 FACILITAÇÃO PARA A VISUALIZAÇÃO DE LOCAIS E PERÍODOS DISTANTES

Essas janelas para o mundo se abrem muitas vezes para revelar recortes espaciais e temporais de eventos e fenômenos por vezes distantes da realidade dos estudantes. Em um curso como Relações Internacionais é comum que o objeto de estudo por vezes pareça por demais distante do ambiente de sala de aula. Baseando-se no trabalho de Bakony (1982, p. 38), Kuzma e Haney (2001, p. 35) afirmam que "ao criar sua própria geografia visual, filmes são capazes de transportar os estudantes através das fronteiras do espaço e do tempo."³⁰ Filmes agem, então, como uma ponte para eventos passados, permitindo aos espectadores visualizarem com mais facilidade aspectos daquele contexto (ver também Zanella e Neves Jr., 2016, p. 31).

²⁷ Do original: “students need to be able to view and identify with the various narratives used to describe international politics by first seeing them acted out and then only later can they understand them in conceptual form by referencing them as -isms.” Tradução própria.

²⁸ CLARKE, Arthur C. *Superiority*. In: *The Magazine of Science Fiction*. Reino Unido: Fantasy House, 1951 (apud. Greenberg e Olander, 1978).

²⁹ HERBERT, Frank. *Committee of the Whole*. In: *The Book of Frank Herbert*. Estados Unidos: Galaxy, 1965 (apud. Greenberg e Olander, 1978).

³⁰ Do original: “by creating their own visual geography, movies are able to transport the student through boundaries of space and time.” Tradução própria.

A utilização de filmes como “pontes” capazes de transportar o espectador a diferentes cenários e períodos, converge com seu uso como fonte de informações básicas ao ser, por vezes, o primeiro contato do espectador com um tema inédito em seu círculo social. Segundo Daniel III e Musgrave (2017, p. 505), “[...] cultura popular é capaz de fornecer informação sobre atores e temas específicos, especialmente a respeito de assuntos sobre os quais a audiência sabe pouco ou mesmo nada.”³¹ Dessa forma, são introduzidos conceitos, acontecimentos e fenômenos com o apoio de elementos visuais, cujo processo facilita a imersão do espectador, bem como a absorção do conteúdo por parte deste. Segundo Paixão (2009, p. 70), o cinema em comparação a outras formas de expressão artística é:

[...] muito diferente do teatro, das artes plásticas e da literatura, dos quais, de alguma maneira descende. O cinema tem um poder muito maior de proporcionar ao espectador a sensação de que ele está sendo testemunha dos eventos, de fazer o espectador ser parte daquilo que ele está vendo, de conferir uma aparência de realidade a algo que, de fato, é uma construção.

A capacidade do cinema agir como “ponte” é, talvez, aquela que melhor dialoga e ilustra na prática o conceito de *synthetic experience* ao partir da suspensão inconsciente da descrença do espectador para que este seja transportado ao local ou período retratado em tela e, dessa forma, realizando o processo cognitivo de assimilar e naturalizar a mensagem presente na obra e, por consequência, produzir experiências sintéticas (Jackson, 2013, p. 19). Essas experiências ocorrem no inconsciente mesmo daqueles espectadores que já possuem conhecimento prévio sobre o tema. De acordo com Richter et al. (2009, p. 52), mesmo ao possuir um conhecimento base, capaz de auxiliar na rejeição de informações falsas, uma “ponte” bem construída é capaz de fazer com que “leitores que são mentalmente transportados para o mundo fictício da narrativa estão sujeito a uma suspensão temporária da descrença que os tornam suscetíveis à persuasão implícita”.³²

Parte da razão se dá pelo modo como tanto roteiro, quanto o cenário retratado pelos filmes, são inteiros, completos e conhecidos (Dyson, 2015, p. 7), permitindo ao cinema retratar uma versão simplificada da realidade, um recorte capaz de ressaltar acontecimentos e locais reais sem toda complexidade envolvendo tais eventos, o que, como consequência, permite a construção de uma narrativa mais envolvente e fluida, uma fusão entre ficção e realidade que cativa o espectador (Daniel III e Musgrave, 2017, p. 7).

³¹ Do original: “[...] popular culture can provide information about specific actors and issues, especially regarding subjects about which audiences know little or nothing.” Tradução própria.

³² Do original: “readers who are mentally transported into the fictitious world of the narrative are subject to a temporary suspension of disbelief that makes them susceptible to implicit persuasion.” Tradução própria.

Da mesma forma que as obras podem ressaltar alguns aspectos da realidade em detrimento de outros, o mesmo pode e é feito em relação a eventos históricos inteiros. Diferentes pontos de vista e abordagens para um mesmo assunto por vezes são ofuscados pelo fluxo de conteúdos que tratam de determinado evento de uma mesma forma. Ambas possibilidades também afetam a percepção da realidade por parte da audiência ao criar pontes para recortes não fidedignos que priorizam, na maioria das vezes, um ponto de vista que vá de acordo com a visão predominante da sociedade onde o estúdio responsável pela produção da obra está inserido. Nas palavras de Dodds (2008, p. 486):

[...] filmes podem dramatizar eventos específicos e tornar alguns visíveis em detrimento de outros. Filmes podem e fazem conexões com eventos passados, como a Segunda Guerra Mundial, a Guerra Fria, a Guerra do Golfo em 1991 e a do Vietnã. Uma razão para tal ligação pode ser ajudar e encorajar o público em termos de situar o significado da Guerra ao Terror a longo prazo e sua relação com a afirmação frequentemente declarada do presidente Bush de estar salvando a própria civilização ocidental [...] Por fim, nós não devemos negligenciar a importância do gênero cinematográfico na formação da estrutura narrativa/desenvolvimento do enredo junto à comercialização e o consumo de tipos de filmes específicos considerados apropriados ao período em questão.³³

No livro *“The Social Construction of Reality”*, Peter Berger e Thomas Luckmann argumentam que a maior parte do conhecimento humano é constituído por abstrações, generalizações e estereótipos sobre povos, sociedades, política, entre outros assuntos o quais não são vivenciados pela maioria dos indivíduos (Nexon e Neumann, 2006, pp. 6-7). Assim, os filmes vão de encontro com a visão de C. W. Mills quanto às experiências de segunda ordem vividas pelos indivíduos ao abrir pontes para locais e períodos distantes, oferecendo um recorte delimitado da realidade que, por sua vez, interfere no modo como esses indivíduos veem o mundo. Os filmes então são utilizados como instrumento de ação política e histórica com a capacidade de constituir e interferir na sociedade por meio do efeito que possui sobre sua audiência. Segundo Daniel III e Musgrave (2017, p. 509):

Cultura popular pode ser importante para as audiências de massa e de elite, pois a sua mistura de fato e ficção torna a disseminação de ideias, imagens e “conhecimento” sobre o mundo mais poderoso do que fontes convencionais e respeitáveis [...].³⁴

³³ Do original: “[...] film can dramatise particular events and make visible some events at the expense of others. Movies can and do make connections with past events such as World War II, the Cold War, the 1991 Gulf War and Vietnam. One reason for such a connection might be to aid and abet the audience in terms of situating the longer-term significance of the War on Terror and its relationship to President Bush’s oft stated claim to be saving Western civilisation itself [...] Finally, we should not neglect the importance of film genre in shaping narrative structure/plot development alongside the marketing and consumption of particular types of films judged to be apposite to the period in question.” Tradução própria.

³⁴ Do original: “Popular culture can matter for audiences mass and elite because its mixing of fact and fiction makes it more powerful at disseminating ideas, images, and “knowledge” about the world than standard, respectable sources [...].” Tradução própria

Essas representações de segunda ordem, ainda que não fidedignas à realidade, não perdem sua importância como objeto de estudo ou como ferramenta para análise do tema de interesse do estudante, uma vez que o próprio recorte narrativo destaca evidências sobre normas, valores e ideias predominantes dentro do contexto em que a obra foi produzida. De modo semelhante, Menadue (2017, p. 4), ao tratar especificamente sobre ficção científica, argumenta que estas narrativas fornecem um registro histórico sobre as mudanças sociais e culturais ao longo do tempo, permitindo ao pesquisador traçar uma linha do tempo com informações daquela sociedade. Esse ponto é ressaltado por Weldes e Rowley (2015, p. 2):

A maioria das formas de cultura popular é produzida e consumida na forma industrial, e essas indústrias, seus insumos (matérias-primas, trabalho, tecnologia), práticas (de produção e consumo) e resultados (filmes, roupas, brinquedos, etc.) transcendem as fronteiras dos Estados. Qualquer que seja o estudo dos acadêmicos de Economia Política Internacional (EPI), [...] a cultura popular já está sempre enredada tanto no cenário disciplinar de EPI quanto na estrutura das práticas políticas econômicas internacionais.³⁵

Ainda no campo de estudos de EPI³⁶, as autoras ressaltam o papel dos grandes estúdios de cinema, bem como as principais indústrias internacionais:

Por outro lado, as indústrias culturais populares e as franquias são dignas de estudo por si só como microcosmos de EPI (por exemplo, as práticas das indústrias globais de turismo, moda ou música; a competição entre Hollywood, Bollywood e Nollywood; a globalização de Harry Potter (Nexon; Neumann, 2006); a franquia Star Wars e as empresas do diretor George Lucas, Lucasfilm e Industrial Light and Magic). A Disney Corporation, por exemplo, é ela própria um importante ator econômico global: está envolvida em questões e disputas globais sobre direitos de propriedade intelectual, marcas registradas e direitos de autor (Levin 2003); compete internacionalmente com outras marcas (Stewart 2006); envolve-se na diplomacia econômica; tem uma força de trabalho global; fornece produtos globalmente; sua base de consumidores é global.³⁷

³⁵ Do original: “Most forms of popular culture are produced and consumed in industrial form, and these industries, their inputs (raw materials, labour, technology), practices (of production and consumption), and outputs (films, clothing, toys, etc.) transcend state boundaries. Whatever International Political Economy (IPE) scholars study [...] popular culture is always already enmeshed in both the IPE disciplinary landscape and the fabric of international political economic practices.” Tradução própria.

³⁶ Economia Política Internacional é o campo de estudos sobre como a política e a economia global influenciam-se mutuamente (Oatley, 2019, p. 25; ver mais em Oatley, 2019).

³⁷ Do original: “Conversely, popular cultural industries and franchises are worthy of study in their own right as microcosms of IPE (e.g. the practices of the global tourism, fashion or music industries; competition among Hollywood, Bollywood and Nollywood; the globalisation of Harry Potter (Nexon e Neumann, 2006); the Star Wars franchise and director George Lucas’ companies Lucasfilm and Industrial Light and Magic). The Disney Corporation, for instance, is itself an important global economic actor: it is involved in global intellectual property rights, trademark and copyright issues and disputes (Levin 2003); it competes with other brands internationally (Stewart 2006); it engages in economic diplomacy; it has a global workforce; it sources products globally; its consumer base is global.” Tradução própria.

Esses pontos suportam a identificação de quatro dimensões em que a cultura popular (não exclusiva ao cinema) se relaciona com EPI, segundo as autoras. A primeira destas dimensões diz respeito à onipresença da cultura popular e seu papel na prática de homogeneização cultural, globalização e até mesmo imperialismo cultural. Enquanto a segunda é identificada na uniformidade destes processos, ao qual é citada a difusão da língua inglesa não apenas por meio de documentos e processos políticos, mas principalmente por meio de produtos culturais (Weldes e Rowley, 2015, p. 3). Dodds (2008, p. 490) ilustra essa questão ao examinar o papel do cinema de Hollywood no apoio à condução da Guerra ao Terror empregada pelo governo Bush, utilizando como exemplo obras como “*We Were Soldiers*”³⁸ (2002), “*Tears of the Sun*”³⁹ (2003) e mesmo filmes produzidos antes dos atentados do 11 de setembro, mas que cresceram em popularidade após o trágico evento, como “*Independence Day*”⁴⁰ (1996).

Todavia, esse fluxo cultural (e político, capital, tecnológico e de desenvolvimento), não é exclusivamente um fenômeno centrífugo, da metrópole para a periferia. A terceira dimensão identificada por Weldes e Rowley (2015, p. 4) destaca uma mudança no sentido e por vezes na direção desses fluxos por meio do questionamento acerca da cultura popular exportada pelos principais centros políticos e econômicos (Otmazgin e Ben-Ari, 2012, p. 3). Por fim, a quarta dimensão aponta para a temporalidade desses fluxos, que, somados às rotas comerciais entre diferentes civilizações, perdura historicamente enquanto meio de difusão de produtos culturais. O cinema, assim, tem destacado seu papel histórico como instrumento de ação política, não apenas relatando, mas também constituindo o fluxo de ideias e opiniões enquanto parte da cultura popular. Segundo Nexon e Neumann (2006) a cultura popular possui quatro modos de constituir a política internacional: informando, como exemplificam Weldes e Rowley (2015, p. 4), que a maioria do que os estadunidenses aprendem sobre o conflito árabe-israelense provém do que consomem na mídia, incluindo produtos da cultura popular; habilitando, o qual Weldes (2003, p. 2) ilustra a partir do uso de referências à franquia “*Star Wars*”⁴¹ pelo então presidente norte americano Ronald Reagan; naturalizando, principalmente por meio do maniqueísmo presente em grande parte das narrativas de filmes e livros, como as já citadas obras de Hollywood no pós 11 de Setembro, que criam antagonistas

³⁸ WE WERE SOLDIERS. Direção: Randall Wallace. Estados Unidos: Paramount Pictures, 2002. DVD (138 min).

³⁹ TEARS OF THE SUN. Direção: Antoine Fuqua. Estados Unidos: Columbia Pictures, 2003. 1 DVD (121 min).

⁴⁰ INDEPENDENCE DAY. Direção: Roland Emmerich. Estados Unidos: 20th Century Fox, 1996. 1 DVD (145 min).

⁴¹ Franquia cinematográfica de ficção científica criada pelo cineasta George Lucas em parceria com os estúdios 20th Century Fox e Lucasfilm. Ver mais em: <https://www.starwars.com>.

unidimensionais, colocados pelo elenco como maus por natureza - geralmente árabes, nesse caso (ver Mendelski, 2015); e determinando, uma vez que, segundo os autores, "[...] tanto os políticos quanto os artistas precisam contar 'boas histórias' se quiserem 'vender' um produto ou política"⁴² (p. 17). Acerca disso, Daniel III e Musgrave (2017, pp. 512-513) concluem que:

Primeiro, embora isso fira o nosso orgulho profissional, devemos perceber que mais pessoas aprenderam como o mundo funciona com Steven Spielberg do que com Stephen Walt. Em segundo lugar, deveríamos considerar as imagens "inexploradas" da política mundial como dignas de investigação, e não descartá-las como ingênuas ou ignorantes. Como corolário, não devemos assumir que os decisores políticos e outras elites serão influenciados pelas fontes mais prestigiadas ou rigorosas; tal como acontece com outros públicos, o grau de transporte de uma fonte terá grande importância na determinação do seu efeito. Terceiro, porque romances, filmes e outras fontes influenciam as ideias do público sobre questões centrais para as relações internacionais, devemos tratar essas fontes com seriedade - tanto como pesquisadores quanto como cidadãos [...] A cultura popular é mais do que um desvio das coisas sérias das relações internacionais. Desempenha um papel mais importante na formação do mundo do que o reconhecido pelas principais correntes de relações internacionais. Esta observação, e as bases nas quais fazemos essa afirmação, levantam questões ontológicas, metodológicas e teóricas sobre o que conta nas relações internacionais e como os estudiosos da área deveriam estudar o mundo.⁴³

2.4 AUMENTO DO INTERESSE E ENGAJAMENTO

Há uma perspectiva de que estas questões levantadas por Daniel III e Musgrave recebam mais atenção e sejam mais debatidas por pesquisadores em um futuro próximo, justamente por conta da última - e uma das mais citadas - vantagens do uso do cinema como ferramenta pedagógica: o aumento do interesse e engajamento dos estudantes a partir da abordagem destes em sala de aula (ver Engert e Spencer, 2009; Kuzma e Haney, 2001; Simpson e Kaussler, 2009; Valeriano, 2008; Waalkes, 2003). Segundo Krain (2010, p. 296), utilizar filmes em sala de aula promove a construção de uma experiência compartilhada entre os alunos, estabelecendo uma base em comum para o início das discussões decorrentes do tema.

⁴² Do original: "[...] both politicians and entertainers need to tell "good stories" if they want to 'sell' a product or a policy." Tradução própria.

⁴³ Do original: "First, although it wounds our professional pride, we should realize that more people have learned how the world works from Steven Spielberg than from Stephen Walt. Second, we should regard "inexpert" images of world politics as worthy of investigation, not dismiss them as naïve or ignorant. As a corollary, we should not assume that policymakers and other elites will be swayed by the most prestigious or rigorous sources; as with other audiences, the degree of transportation of a source will matter greatly in determining its effect. Third, because novels, movies, and other sources influence audiences' ideas about issues central to international relations, we must treat such sources seriously—both as researchers and as citizens [...] Popular culture is more than a diversion from the serious stuff of international relations. It plays a greater role in shaping the world than mainstream international relations has recognized. This observation, and the bases on which we make that claim, raises ontological, methodological, and theoretical questions about what counts in international relations and how scholars in the field should study the world." Tradução própria.

Como já discutido, crescer em meio à era dos computadores e smartphones faz com que os jovens tenham maior contato e familiaridade com mídias audiovisuais do que com mídias escritas. Assim, explorar os filmes enquanto uma nova dimensão para introdução aos estudos permite aos educadores estabelecer um ambiente de aprendizado ativo que estimula os estudantes a participarem e engajar nas discussões em sala de aula, construindo o conhecimento em conjunto ao professor de forma a despertar o interesse a continuar pesquisando sobre o tema posteriormente (Kuzma e Haney, 2001, p. 34).

Professores de Relações Internacionais que tiveram sucesso ao empregar cursos baseados na utilização de filmes como fonte base para o andamento das disciplinas relataram o aumento do interesse e engajamento de seus alunos como principal benefício do método. Valeriano (2013, p. 17) relata em seu artigo que "é fácil ver uma mudança na capacidade de resposta dos meus alunos. Eles estão realmente engajados durante o curso, a julgar pela frequência [...] e participação, o que leva a debates emocionantes sobre política internacional que duram muito depois do tempo alocado para o curso [...]".⁴⁴ Já Swimelar (2012, p. 36) menciona como os filmes suscitaram a curiosidade e encorajaram a participação dos alunos:

Além das conclusões da seção de resultados que são altamente positivas, também descobri que este projeto incentivou os alunos a fazerem muitas perguntas importantes. Muitas de suas tarefas de redação se concentraram em questões que o filme levantou para eles e sobre as quais eles queriam mais informações.⁴⁵

De modo semelhante, Kuzma e Haney (2001, p. 46), ao relatar sua experiência a partir do uso de filmes como fonte de aprendizado em duas turmas - uma introdutória e outra avançada -, puderam concluir que principalmente os alunos da turma avançada tiveram um ganho motivacional para a pesquisa e escrita de seus trabalhos avaliativos, uma vez que os filmes os incentivaram a ler a bibliografia complementar e os inspiraram a utilizar a criatividade para relacionar diferentes temas em seus artigos, como descrevem:

Outro aluno, escrevendo sobre o mesmo assunto em seu artigo intitulado "Arcos Dourados ou Jaulas de Ferro? Capitalismo, Racionalismo e Democracia", uniu conceitos de maneiras que o instrutor nunca sonhou ser possível por um estudante de graduação. Dois outros alunos, cujo

⁴⁴ Do original: "it is easy to see a change in the responsiveness of my students. They are truly engaged during the life of the course, judging by attendance [...] and participation, which leads to excitable debates about international policy lasting well after the allotted course time [...]". Tradução própria.

⁴⁵ Do original: "In addition to the conclusions in the results section that are highly positive, I also discovered that this project encouraged students to ask many important questions. Many of their writing assignments focused on questions that the film raised for them and that they wanted further information about." Tradução própria.

trabalho anterior em outros cursos foi considerado mediano, tiveram desempenho dramaticamente melhor neste curso.⁴⁶

Já Simpson e Kaussler (2009) utilizaram os filmes como material de apoio para os estudantes se prepararem para simulações enquanto forma de aprendizagem ativa principal em seu estudo, de modo que os autores afirmam que "usar filmes para auxiliar simulações ou dramatizações é útil para estimular o interesse, ajudar na pesquisa e ilustrar aspectos da política internacional que podem não estar escritos em livros ou artigos"⁴⁷ (p. 425), ao mesmo tempo em que puderam constatar outros benefícios a partir do uso conjunto dessas fontes em sua metodologia, permitindo-os concluir que:

Na nossa experiência, o uso destes meios de comunicação conseguiu suprir o que os alunos muitas vezes consideram ser uma lacuna entre a realidade e o debate acadêmico [...] Em um nível mais prático, este método não deixa aos alunos outra escolha senão fazer a leitura e vir preparados para a classe. (Simpson; Kaussler, 2009, p. 427)⁴⁸

Ou seja, não apenas os autores puderam perceber o aumento do engajamento e da participação como ganho do uso de obras cinematográficas em apoio às simulações em sala de aula, como também constataram a capacidade desta mídia em materializar uma “ponte” entre a realidade e o debate acadêmico e o incentivo à pesquisa e estudos independentes dos alunos fora do ambiente de sala de aula. Swimelar (2012, p. 28) também identifica outros ganhos diretamente relacionados ao aumento do interesse e engajamento dos estudantes, tanto dentro, quanto fora do ambiente de sala de aula. A autora fez um estudo de caso a partir da própria experiência em sala de aula, estabelecendo o uso de pré e pós pesquisas contendo perguntas semelhantes visando entender a percepção dos estudantes quanto ao papel dos filmes na sociedade. O debate em sala de aula também foi usado como forma de avaliação pela autora, que escreve:

Considerando as discussões em aula e o diário de ensino relacionado, a maioria dos alunos repetiu o que escreveram nas suas respostas no quadro-negro – que a natureza pessoal de ambos os filmes sobre direitos humanos fez com que a questão ganhasse vida para eles, aumentou o seu interesse e ajudou-os a compreender os conceitos políticos. Houve algum debate na aula, no entanto, com alguns alunos afirmando que imagens gráficas e violentas e narrativas emocionais podem ter o

⁴⁶ Do original: “Another student, writing on the same subject in his paper entitled "Golden Arches or Iron Cages? Capitalism, Rationalism, and Democracy", united concepts in ways that the instructor never dreamed possible of an undergraduate. Two other students, whose past work in other courses was judged as average, performed dramatically better in this course.” Tradução própria.

⁴⁷ Do original: “Using films to aid simulations or role play is useful to encourage interest, help research, and illustrate aspects of international politics that may not be written in books or articles.” Tradução própria.

⁴⁸ Do original: “In our experience, the use of these media managed to bridge what students often perceive to be a gap between reality and academic debate [...] On a more practicable level, this method leaves students no choice but to do the reading and come prepared for class.” Tradução própria.

efeito oposto e afastar os alunos [...] Este ponto, no entanto, foi muito minoritário; a maioria dos estudantes concordou com o argumento de Linfield – que é importante e necessário ver a “realidade” da violência e que isso os levou a compreender e repensar a maquinaria da política internacional.⁴⁹

O relato de Swimelar levanta questões importantes, como o envolvimento emocional dos estudantes com temas sensíveis retratados em tela e o impacto disso no processo de aprendizado dos mesmos. Sontag (1977, 2003, apud. Swimelar, 2012, p. 28) alega que a visualização da violência pode não manter a atenção do espectador, mas sim afastá-lo ou torná-lo indiferente a esta. Engert e Spencer (2009, p. 99) concordam com Kuzma e Haney (2001, p. 35) ao concluir que envolver emoções contribui para o processo de aprendizado. Segundo os autores, “essas emoções evocam entusiasmo, incentivam a participação nas aulas e, sem dúvida, têm o potencial de fornecer os meios para debates e discussões animadas nas aulas”⁵⁰ (Funderburk, 1978, p. 111; Leib, 2000, p. 1; apud. Engert e Spencer, 2009, p. 86).

Visando resolver um dos gargalos existentes na literatura acadêmica sobre o ensino de Relações Internacionais a partir do uso de filmes através da análise quantitativa e qualitativa, Swimelar chega às seguintes conclusões:

O projeto mostrou que o uso consciente do filme nas aulas pode ter resultados positivos no interesse, envolvimento, compreensão, interpretação dos alunos e muito mais. Mas o cinema não é uma solução mágica nem uma ferramenta pedagógica de sucesso garantido. Embora o filme possa envolver e aproximar os alunos do assunto, pode potencialmente afastá-los se for enfadonho ou excessivamente deprimente. Embora o filme possa aumentar a compreensão dos alunos sobre conceitos abstratos, também pode sensacionalizar, simplificar e despolitizar as mesmas questões que queremos complicar e interrogar. Embora os alunos possam ter um melhor desempenho nos exames ou na análise de textos visuais com sucesso, isso não significa que o filme sempre tenha benefícios. (Swimelar, 2012, p. 37)⁵¹

⁴⁹ Do original: “Considering the class discussions and the related teaching journal, the majority of students repeated what they wrote in their Blackboard responses—that the personal nature of both of the human rights films made the issue come alive for them, increased their interest, and helped them understand the political concepts. There was some debate in class, however, with some students stating that graphic, violent images and emotional narratives can have the opposite effect of turning students away [...] This point though was very much in the minority; the majority of students agreed with Linfield’s point instead—that it is important and necessary to see the “reality” of the violence and that this has led them to understand and rethink the machinery of international politics.” Tradução própria.

⁵⁰ Do original: “evoked enthusiasm, encouraged class participation and, without doubts, have the potential to provide the means for animated class debates and discussions.” Tradução própria

⁵¹ Do original: “The project has shown that a conscientious use of film in the class can have positive outcomes on student interest, engagement, understanding, interpreting, and more. But film is not a silver bullet or a guaranteed successful pedagogical tool. While film may engage and bring students into closer contact with the issue, it could potentially drive them away if the film is boring or overly depressing. While film may increase students’ understanding of abstract concepts, it might also sensationalize, simplify, and depoliticize the very issues we want to complicate and interrogate. While students may perform better on exams or successfully analyze visual texts, this does not mean that film always has benefits.” Tradução própria.

2.5 GARGALOS RELACIONADOS AO USO PEDAGÓGICO DO CINEMA

Potenciais desvantagens do uso do cinema como ferramenta pedagógica são identificados pela literatura no tema, para além das conclusões da autora. Se faz importante ressaltá-los como forma de compreender suas limitações, evitar o uso indevido e aprimorar o emprego desta ferramenta, visando alcançar melhores resultados no processo de ensino e aprendizado em sala de aula. Acima de tudo, a literatura existente não defende a substituição das fontes bibliográficas convencionais pela utilização de obras cinematográficas, sendo seu principal objetivo estabelecer a utilidade da ferramenta, sua versatilidade e os benefícios de utilizá-la em conjunto com a bibliografia básica.

Dentre as principais desvantagens em potenciais citadas por diferentes autores, podemos identificar: a) dificuldades logísticas relacionadas ao acesso às obras, ou aos equipamentos adequados para sua exibição; b) a demanda de tempo necessária em sala de aula ou fora dela para exibição dos filmes; c) conteúdo irrelevante ao tema da aula presente nos filmes; d) estímulo emocional excessivo, capaz de desencadear gatilhos na audiência; e) simplificação, distorção ou revisionismo histórico.

Os equipamentos necessários para a exibição adequada de filmes em sala de aula representam um primeiro problema de natureza física em potencial. Ainda que muitos dos trabalhos mais antigos sobre o tema citem o acesso a DVDs como um desafio que, hoje, não se faz relevante ou mesmo provável de ocorrer (Swimelar, 2012, p. 32), a necessidade de uma tela branca com proporções apropriadas, bem como de projetor e caixa de som, podem estar além do alcance, em especial em instituições de ensino públicas. Lippi (2017, p. 8) cita problemas técnicos para exibição do filme "O Terminal"⁵² (2004) em uma turma do curso de Relações Internacionais da Universidade Federal do Amapá, além da indisponibilidade da obra no acervo de filmes da instituição.

A disposição de tempo é outro fator crucial para o emprego do cinema como ferramenta pedagógica, uma vez que o tempo em sala de aula é limitado e a necessidade de contextualização, debate e esclarecimento de dúvidas pode e deve dividir esse tempo hábil com a exibição do filme. Valeriano (2013, p. 56) reforça que a exibição dos filmes em sala de aula é essencial para o uso pedagógico do mesmo ao possibilitar ao professor lidar com dúvidas que possam surgir com o filme, bem como contextualizar a obra com o tema a ser estudado. Uma alternativa levantada pelo próprio autor é exibir os filmes em turno inverso ao das aulas, ainda com a presença do docente. Algumas obras podem requerer maior

⁵² O TERMINAL. Direção: Steven Spielberg. Estados Unidos: DreamWorks Pictures, 2004. DVD (128 min).

disponibilidade de tempo para o debate entre alunos e professor, a depender do tema estudado, ou mesmo da obra exibida.

Alguns filmes podem representar um problema ao serem utilizados como ferramenta de ensino e aprendizado, uma vez que seu conteúdo pode distrair a audiência, desviando sua atenção para temas diversos, diferentes do objeto de estudo. Valeriano (2013, p. 54) alerta para o cuidado com obras visivelmente estruturadas de acordo com a Jornada do Herói,⁵³ como "*Star Wars*" e "*Independence Day*", visto que "estas perspectivas podem dar excessivo peso aos indivíduos em detrimento de comunidades normalmente analisadas em cursos de Relações Internacionais."⁵⁴ É importante, segundo o autor, que o conceito - ou tema estudado - deve prevalecer sobre o filme, e nunca o contrário. Criar correlações entre obra e assunto de forma exagerada pode acabar por minimizar o objeto de estudo para que este se adeque ao filme exibido, distorcendo o propósito inicial deste método de ensino e aprendizado.

Portanto, se faz imprescindível a atuação e formação do docente para uso deste tipo de ferramenta, de forma a direcionar os estudantes no tema a ser estudado, dimensionando seu foco para os elementos da obra que se relacionem de forma direta com o assunto e auxiliando-os a excluir o que é desnecessário ao objeto de estudo, como simplificações narrativas, dramatizações ou exposição de temas e cenas capazes de incitar emoções na audiência. Esse último é uma das questões debatidas na literatura, em especial por Kuzma e Haney (2001, p. 35), que argumentam que o estímulo às emoções faz com que as informações sejam gravadas na memória dos estudantes com maior eficiência, bem como possibilitam os demais benefícios do uso do cinema como ferramenta pedagógica; e também por Swimelar (2012, p. 33) que comparou a percepção de alunos quanto à exibição de obras documentais e obras de caráter dramático, cuja narrativa possui maior capacidade de despertar emoções dos estudantes. Com relação aos resultados obtidos, a autora escreve:

Outro aspecto do uso do filme na sala de aula que procurei investigar foi a relação entre o envolvimento dos alunos, o interesse e os aspectos emocionais do filme. Descobri, no geral, que a natureza emocional, pessoal e até violenta dos filmes sobre direitos humanos, em particular, tendia a envolver os alunos e a aprofundar o seu interesse no tema. O primeiro e o terceiro filmes mais

⁵³ Resultado do trabalho de pesquisa de Joseph Campbell, escritor estadunidense autor do livro "O Herói de Mil Faces" (1949), no original "*The Hero with a Thousand Faces*", no qual trabalha no estudo da mitologia comparada e identifica a jornada de 17 etapas, divididas em três fases, que diversos mitologias compartilham. O próprio autor sintetiza essas etapas da seguinte forma: "um herói se aventura do mundo cotidiano para uma região de maravilha sobrenatural: forças fabulosas são encontradas e uma vitória decisiva é conquistada: o herói volta desta misteriosa aventura com o poder de conceder benefícios a seus semelhantes." (Campbell, 1949, p. 30). Tradução própria.

⁵⁴ Do original: "these perspectives might give too much weight to individuals over aggregate communities typically analyzed in international relations courses." Tradução própria.

apreciados foram os mais emocionantes e violentos (Às vezes em abril e Procedimento Operacional Padrão). (Swimelar, 2012, p. 33)⁵⁵

Enquanto os resultados gerais alcançados pelo trabalho revelam um aspecto positivo do estímulo emocional dos filmes sobre o aprendizado dos estudantes, em especial ao despertar seu interesse no tema abordado em tela, uma análise mais aprofundada revela uma forte conexão entre o tema do filme em específico, a realidade dos estudantes e o seu engajamento com o tema a partir da exibição. Conforme a própria autora relata ao citar as reações ao filme "Hotel Ruanda"⁵⁶, os estudantes não tiveram dificuldade em debater e analisar o contexto histórico e político envolvendo o genocídio tutsi, ocorrido na década de 1990 (2012, p. 33). Por outro lado, a mesma relata resultados menos positivos a partir da exibição do filme "Procedimento Operacional Padrão"⁵⁷, que trata do uso comprovado de tortura por parte do exército estadunidense durante as operações militares no Iraque. No caso, alguns estudantes mencionaram a dificuldade em identificar os aspectos históricos e políticos em uma trama por demais focada nas experiências pessoais dos soldados norte-americanos, enquanto outros afirmaram sentir culpa e dificuldade em conseguir assistir ao filme (2012, p. 34). A hipótese de Swimelar é que:

Minha hipótese é que os jovens estudantes norte-americanos se sentem desconfortáveis ao ver jovens soldados e militares norte-americanos envolvidos em tortura e abusos. Isto não se enquadra nos seus pressupostos de uma política positiva de direitos humanos e das boas ações dos militares. Embora "Às vezes em abril" também tenha criticado o Ocidente e os Estados Unidos em particular, os estudantes ainda pareciam mais preocupados com a narrativa de "Procedimento Operacional Padrão" sobre o comportamento antiético norte-americano. (Swimelar, 2012, p. 34)⁵⁸

Essa hipótese levanta um novo modo de enxergar a capacidade do cinema em "transportar" a audiência para locais e períodos distantes de sua realidade. Se, por um lado, a distância entre aluno e objeto de estudo pode ser vista como um percalço para o aprendizado por conta de uma possível indiferença do primeiro para com o segundo, o é também uma

⁵⁵ Do original: "Another aspect of using film in the classroom that I sought to investigate was the relationship between student engagement, interest, and the emotional aspects of film. I discovered on the whole that the emotional, personal, and even violent nature of the human rights films in particular tended to engage students and deepen their interest in the topic. The first and third most liked films were the most emotional and violent ones (Sometimes in April and Standard Operating Procedure)." Tradução própria.

⁵⁶ HOTEL RUANDA. Direção: Terry George. Estados Unidos/Itália/África do Sul: MGM, 2004. DVD (121 min).

⁵⁷ STANDARD OPERATING PROCEDURE. Direção: Errol Morris. Estados Unidos: Sony Pictures Co., 2008. DVD (118 min).

⁵⁸ Do original: "I hypothesize that young American students are uncomfortable seeing young American soldiers and the American military engaging in torture and abuse. This does not fit with their assumptions of positive American human rights policy and the good deeds of the military. While Sometimes in April also critiqued the West and the United States in particular, students still seemed more troubled by Standard Operating Procedure's narrative of unethical American behavior." Tradução própria.

vantagem em casos em que o estímulo emocional poderia representar um risco ao processo pedagógico. Se torna interessante uma pesquisa cujo foco seja o levantamento de dados quantitativos e qualitativos quanto à correlação entre a proximidade dos estudantes para com o tema exposto em tela e sua capacidade de se conectar emocionalmente à mesma, abstraído, assim, a possibilidade de relacionar esta com o objeto da aula.

Por fim, a literatura levanta o risco do uso de filmes em sala de aula ter um efeito adverso no ensino, principalmente ao retratar eventos históricos e conceitos abstratos, por muitas vezes focar em determinados aspectos em detrimento de outros, correndo o risco de simplificar o assunto, ou mesmo privilegiar o ponto de vista do norte global (ver Gregg, 1999; Valeriano, 2008).

Com relação a conceitos e teorias de Relações Internacionais, Gregg (1998, p. 10) afirma que existem componentes teóricos mais explorados no cinema do que outros, como por exemplo a abordagem realista, predominante em filmes sobre política internacional. Indo além, temas como guerra e confrontos armados são constantemente abordados pela indústria cinematográfica, porém com um foco restrito na violência, na destruição e no conflito, na maioria das vezes negligenciando as causas desses confrontos ou suas consequências para a política internacional. "O resultado é uma imagem do quebra-cabeça das relações internacionais, do qual peças importantes estão faltando ou estão seriamente sub-representadas."⁵⁹ (Gregg, 1998, p. 9).

Quanto ao uso do cinema para ensinar sobre eventos e períodos históricos, o risco à super simplificar ou mesmo revisionar a história é levantado pela literatura (Engert e Spencer, 2009; Giglio, 2002; Gregg, 1999). Isso pode ocorrer pelo fato de que o cinema é uma indústria voltada ao entretenimento, de modo que o retrato histórico preciso não costuma ser o foco dos estúdios. A própria limitação das obras no que condiz a duração, assim como a estrutura narrativa destas, induz a produção a condensar e dramatizar a história, levando a uma visualização distorcida do passado, potencialmente revisionando acontecimentos chave para o estudo e entendimento da política internacional passada e contemporânea.

De modo geral, é amplamente aceito pela literatura existente de que a utilização do cinema como ferramenta pedagógica é benéfica para o aprendizado do aluno, não só pelos elementos inerentes às produções cinematográficas, mas também pela possibilidade de seu emprego dentro de uma metodologia de aprendizado ativo. Cada um dos benefícios retratados no presente capítulo foram citados por diferentes autores em trabalhos que se tornaram

⁵⁹ Do original: "The result is a picture of the puzzle of international relations from which important pieces are missing or seriously underrepresented." Tradução própria.

referência no tema e mesmo os potenciais pontos negativos não diminuem a validade do cinema enquanto ferramenta pedagógica, em primeiro lugar por não anularem os demais pontos positivos, assim como por não estarem presentes em todas obras cinematográficas. Ademais, é defendido que mesmo nesses pontos negativos, há espaço para o aprendizado, como argumentam Engert e Spencer (2009, p 88):

[...] questionar abertamente e analisar criticamente o pano de fundo por trás de uma determinada perspectiva ou narrativa (aqui: cultura ou teoria) é algo importante que os alunos devem aprender. Portanto, destacar certas “imprecisões” ou preconceitos pode levar os alunos a questionar criticamente as questões levantadas no filme e a examinar as estruturas de poder fundamentais e muitas vezes implícitas do filme, bem como as da política internacional.⁶⁰

Ressalta-se que nenhum autor defende a utilização exclusiva do cinema como fonte de informação. Os filmes são uma mídia e meio de comunicação e expressão completamente distinto daquelas escritas, cuja construção e finalidade diferem por natureza. A principal conclusão compartilhada pela literatura é a de que o cinema pode ser um importante aliado dos professores, em especial na área de Relações Internacionais, ao servir como apoio aos textos convencionais que constituem a base do conhecimento e apoiam o processo de ensino e aprendizado. No próximo capítulo, busca-se contribuir com a área de interesse por meio da análise da pesquisa realizada, que visa levantar dados quantitativos sobre a utilidade do cinema como ferramenta pedagógica, suportando assim os argumentos e resultados apontados pela literatura.

⁶⁰ Do original: “[...] openly questioning and critically analyzing the background behind a certain perspective or narrative (here: culture or theory) is an important thing for students to learn. Therefore, highlighting certain ‘inaccuracies’ or biases can lead students to critically question the issues raised in the film and examine the fundamental and often implicit power structures of the movie as well as those in international politics.” Tradução própria.

3 O USO DO CINEMA NOS CINE-DEBATES DO JUCA NAS ESCOLAS

Como visto nos capítulos anteriores, a literatura existente sobre a conexão entre cinema e relações internacionais é sólida, ainda que limitada a uma quantidade reduzida de autores, objetivos e metodologias de pesquisa e análise. Mais limitada é a parcela de autores que se debruçam sobre o uso do cinema como ferramenta pedagógica em relações internacionais, um tema debatido e reconhecido, ainda que carente de pesquisas que tragam dados para corroborar os principais argumentos levantados por demais autores. É nesse sentido que o presente capítulo visa se encaixar enquanto suporte à lacuna identificada, trazendo dados quantitativos colhidos a partir da percepção de estudantes e professores quanto à utilidade do cinema como ferramenta de ensino e aprendizado. O levantamento foi feito ao longo do ano de 2023 junto aos Cine-Debates do Juca nas Escolas, programa de extensão vinculado ao curso de Relações Internacionais da Universidade Federal de Santa Maria.

3.1 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM CURSOS DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS

A fim de compreender o que é o programa de extensão Juca nas Escolas e as ações de apoio à educação prestadas pelo mesmo e que servem de objeto de pesquisa do presente trabalho, cabe explicar o que é Extensão Universitária, sua função e situação dentro e fora do Brasil, tanto no sentido amplo, quanto específico aos cursos de graduação em Relações Internacionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação categoriza a extensão como um dos pressupostos da educação a nível superior no Brasil, sendo as Instituições de Ensino Superior responsáveis pela promoção da extensão, sendo esta “[...] aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (Brasil, 1996).

Segundo o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX), o conceito de Extensão Universitária é “[...] um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade.” (FORPROEX, 2012, p. 15). Assim, a Extensão Universitária adiciona uma janela de contato entre os estudantes e a sociedade, de modo que o eixo pedagógico deixa de ser focado na relação “aluno - professor” e passa a ser triangulada entre “aluno - professor - comunidade” (p. 18).

Dessa forma, o documento determina uma diretriz de indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão (FORPROEX, p. 18), de modo que não há grau de superioridade entre as dimensões deste tripé, de modo que cada um é essencial para a plena efetividade do outro. Segundo Paula (2013, p. 6):

[...] a extensão universitária é o que permanente e sistematicamente convoca a universidade para o aprofundamento de seu papel como instituição comprometida com a transformação social, que aproxima a produção e a transmissão de conhecimento de seus efetivos destinatários, cuidando de corrigir, nesse processo, as interdições e bloqueios, que fazem com que seja assimétrica e desigual a apropriação social do conhecimento, das ciências, das tecnologias.

Na conjunção Ensino e Extensão, o estudante é colocado como “protagonista de sua formação técnica - processo de obtenção de competências necessárias à atuação profissional - e de sua formação cidadã – processo que lhe permite reconhecer-se como agente de garantia de direitos e deveres e de transformação social.” (FORPROEX, p. 18). Enquanto que na relação Extensão e Pesquisa, a Extensão Universitária contribui para a inovação de metodologias de análise, incentivando um maior número de produções acadêmicas a partir das atividades de Extensão (p. 19). Como afirmam Baldijão e Teixeira (2011, p. 42), o ensino superior tem por responsabilidade produzir, sistematizar e difundir o conhecimento por meio da pesquisa, da inovação e do contato com a sociedade, este realizado principalmente por meio da extensão.

No que se refere à Extensão nos cursos de RI, o conteúdo base estudado no curso, que são as relações entre atores na dimensão internacional, pode parecer distante da sociedade na qual a Universidade está inserida, o que representa um desafio para a execução de atividades de extensão voltadas ao curso, que ainda busca formas de se constituir e se desenvolver (Dri, da Silva, de Andrade, 2012, p. 140). Um exemplo de extensão universitária na área de RI são os projetos de simulações de organizações internacionais e de consultoria internacional para órgãos estatais e para a iniciativa privada.

Um caminho é a atuação extensionista voltada à educação, como foi o caso dos projetos Educar para o Mundo, do curso de Relações Internacionais da Universidade de São Paulo (USP) e Pedro e o Capitão, do curso de Relações Internacionais da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), bem como do Juca nas Escolas, objeto de estudo do presente trabalho (ver mais em Moraes, 2012; Dri, da Silva, de Andrade, 2016). A atuação em escolas visa educar sobre a importância e proximidade entre a esfera nacional e a internacional, de modo que o programa Juca nas Escolas, por exemplo, surgiu com o objetivo

de mostrar aos estudantes do Ensino Médio como a Política Externa de um país é uma política pública e de interesse da sociedade em geral. O programa veio a se desenvolver e alterar seus objetivos, atuando em uma frente mais ampla dentro da área da educação, voltada principalmente aos ODS e à Agenda 2030 da ONU.

3.2 O PROGRAMA DE EXTENSÃO JUCA NAS ESCOLAS E OS ODS

Criado em 2015 e reativado no segundo semestre de 2022, o Juca nas Escolas é um programa de extensão que atua na área de apoio à educação e de pesquisa referente à extensão universitária, com foco de suas ações direcionado principalmente à região da Quarta Colônia de imigração italiana, na região central do Rio Grande do Sul e oficialmente um Geoparque da UNESCO, desde o início de 2023. O programa conta com três ações já desenvolvidas e atuantes, sendo: i) a realização de palestras em escolas de ensino público; ii) a organização de Cine-Debates no campus da UFSM; e iii) a produção de materiais de ensino referentes aos nove municípios da Quarta Colônia e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU.

Os ODS foram uma ressignificação dos oito Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), originalmente propostos no ano 2000, no âmbito da Cúpula do Milênio, após a adoção da Declaração do Milênio das Nações Unidas. Com o não cumprimento das metas inicialmente propostas para 2015, é dado um novo sentido e forma aos princípios norteadores já existentes e, no mesmo ano, os dezessete objetivos entram em vigor, abrangendo 169 metas e 230 indicadores para monitoramento de seu progresso. Os ODS foram propostos como objetivos-guia da Agenda 2030, o plano conjunto adotado pelos países-membros da ONU, que tem por fim último a promoção e desenvolvimento focado nas pessoas, no planeta e na prosperidade por meio da paz e da implementação de parcerias entre agentes globais e locais.

Visando trazer à tona a conexão entre as dimensões local e internacional, que muitas vezes podem parecer distantes do ponto de vista do indivíduo não familiarizado com o tema, a atuação do programa Juca nas Escolas utiliza os ODS como ferramenta para ilustrar os desequilíbrios, mais próximos ou mais distantes da realidade dos estudantes da Quarta Colônia; exaltar a importância do internacional para a elaboração de políticas públicas a nível municipal; e a incentivar a reflexão sobre os temas abordados, a importância do olhar crítico sobre a política e o caminho a ser trilhado por esses alunos por meio do estudo a nível fundamental, médio e superior. Nesse sentido, a segunda frente de ação do Juca nas Escolas

propõe esse aprendizado a partir do uso de filmes como ferramenta pedagógica, por meio dos quais os estudantes possam identificar a conexão entre os ODS, seu local e o mundo ao redor, bem como providenciar a criação de um ambiente de aprendizado ativo, nos quais sua participação é fundamental para a construção do conhecimento coletivo como um espelho à sala de aula convencional.

3.3 METODOLOGIA DOS CINE DEBATES E PESQUISA

Os Cine-Debates do Juca nas Escolas foram organizados de maneira a conciliar o tempo necessário para a exibição de curtas-metragens, totalizando até 45 minutos de exibição, seguidos de outros 45 minutos para debate entre alunos e um pesquisador ou pesquisadora da área, com mediação de até três membros do programa. Em seguida, é realizado um tour com os alunos pelo campus da UFSM, com parada em locais que possuam ligação com o tema da sessão, onde os estudantes podem complementar seu aprendizado. Ao tratar do ODS 11, Cidades e Comunidades Sustentáveis, por exemplo, foram ouvidos professora e alunos ligados à Casa Popular Eficiente e às Placas Fotovoltaicas da universidade. Cada sessão teve de um a dois ODS como tema central a ser abordada pelas obras, debate e tour, com uma duração total de cerca de duas horas e meia.

Os filmes exibidos em cada sessão foram resultado de uma curadoria realizada pela Comissão de Cine-Debates do programa Juca nas Escolas, levando em consideração a duração e adequação da obra ao tema da sessão. Foi priorizada a escolha de ao menos um documentário e uma obra de ficção por sessão, a fim de abranger diferentes estilos narrativos e averiguar a percepção dos estudantes quanto a ambos gêneros. Sobre essa diferença, Nichols (2005, p. 20) escreve que: "a tradição do documentário está profundamente enraizada na capacidade de ele nos transmitir uma impressão de autenticidade", ao que complementa ao sustentar a importância de imagens em diferentes aspectos sociais:

Quando acreditamos que o que vemos é o testemunho do que o mundo é, isso pode embasar nossa orientação ou ação nele. Obviamente isso é bem verdadeiro na ciência, em que o diagnóstico por imagem tem importância vital em todos os ramos da medicina. A propaganda política, como a publicidade, também se funda na nossa crença em um vínculo entre o que vemos e a maneira como o mundo é, ou a maneira como poderíamos agir nele. Assim fazem muitos documentários, quando têm a intenção de persuadir-nos a adotar uma determinada perspectiva ou ponto de vista sobre o mundo. (Nichols, 2005, p. 20)

Ademais, as entidades responsáveis pela produção de cada filme não foram levadas em consideração no momento de escolha das obras, ainda que serão analisadas no presente capítulo como forma de melhor entender o roteiro e contexto de cada obra exibida. Como

visto no primeiro capítulo, Zanella e Neves Jr. (2016) enxergam três recursos metodológicos para analisar filmes: tratando-os como texto, como agentes histórico-políticos e como combinação do enredo aos elementos externos a este. Esses elementos, quando analisados de forma individual, permitem melhor entendimento da obra estudada quando as peças são montadas, de modo a encaixar com o objetivo do presente capítulo do trabalho para o estudo das obras e do contexto da produção a fim de compreender melhor sua conexão com os temas abordados e as mensagens que seu texto carrega.

Dessa forma, as duas sessões dos Cine-Debates cuja pesquisa levantada junto aos alunos será analisada, contou com seis obras, três exibidas em cada. A segunda sessão contou com uma obra de ficção, um documentário e uma breve reportagem feita pela BBC, cujo caráter informativo se aproxima do gênero documental, uma vez que é de natureza de ambos "abordar conceitos e questões sobre os quais há um interesse ou debate social significativo" (Nichols, 2005, p. 10)⁶¹. No primeiro Cine-Debate foram selecionadas: a animação brasileira "Paloma" (2020) e o documentário "Ponto de Vista - Minhocão" (2016), também brasileiro, para tratar dos ODS 11 e 12, Cidades e Comunidades Sustentáveis e Produção e Consumo Responsáveis, respectivamente. Para o segundo Cine-Debate, foram escolhidas: "Carta de amor a uma Ilha" (2017), "Para onde foram as andorinhas?" (2016) e a reportagem "Mudanças Climáticas: a urgente luta para salvar a Terra" (2022), da série de reportagens intitulada "21 notícias que marcaram o século 21", da BBC.

3.4 FILMES EXIBIDOS

Cinco obras foram selecionadas, exibidas e debatidas na soma dos dois Cine-Debates analisados pelo presente trabalho. Seguindo a proposição de Zanella e Neves Jr. (2016), cabe abordar os aspectos dos filmes não apenas como texto, mas também enquanto uma narrativa combinada com informações externas à obra, tais como direção, orçamento, patrocínio e inclinação política dos estúdios, quando existentes e componentes do conjunto de obras escolhidas para ambas as sessões, sempre em vista das possibilidades pedagógicas de cada uma das obras, especialmente com relação aos ODS.

A visão por trás da seleção das obras foi do cinema como “espelho”: problematizar um aspecto negativo da realidade por meio dos filmes para incentivar o engajamento e a reflexão

⁶¹ Do original: “approaching concepts and questions about which there is a significant social interest or debate” (Nichols, 2005, p. 10). Tradução própria.

sobre o tema em relação com o nosso ambiente. Além de uma análise comparativa entre um documentário (caráter informativo) e uma obra ficcional.

3.4.1 Paloma (2020)⁶²

Dirigido e co-escrito por Alex Reis, a animação foi feita como produto de um trabalho de conclusão de curso em Cinema e Animação pela Fundação Armando Alvares Penteado (FAAP), em São Paulo, no ano de 2020. A obra foi selecionada em mais de 20 festivais e concursos de cinema, vencendo os prêmios de Melhor curta-metragem Latino-Americano, no 11º *Festival de Estudiantes de Artes Audiovisuales de Universidades Públicas y Privadas* (REC); o *Judges Awards Animation*, no NAFCo Film Collective; menção honrosa, no *Atlanta Black Pride Film Festival*; 5º Lugar na Mostra de Estudantes Brasileiros do Anim!Arte 2021; e de Melhor Filme, da 20ª Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis, na categoria Júri Infantil +8 anos.

A história da animação de pouco mais de sete minutos de duração começa com uma pomba comum, nossa protagonista, que ao comer um chip de celular, adquire consciência do seu entorno. Ela muda sua postura, modo de andar e aprender a falar. Mais do que isso, ela passa a perceber a realidade degradante em que aquelas da sua espécie vivem: em constante perigo em meio à poluição e trânsito dos centros urbanos, sobrevivendo de restos de alimentos descartados pelos humanos.

Em meio à sua jornada de autoconhecimento, Paloma busca iluminar a mente das outras pombas a fim de unirem-se em um movimento pela justiça à sua espécie, que acaba por fracassar. Ao fim do curta-metragem, a personagem parece se conformar com a situação em que vive, aceitando sua realidade e conformando-se com a perspectiva de que essa realidade não necessariamente possui um propósito.

A animação consegue muito bem transmitir uma mensagem por meio de seu enredo. A desigualdade social, falta de amparo público, qualidade de vida e a sensação de invisibilidade são alguns dos temas que podem ser percebidos através da metáfora que conta a história de Paloma. Como no minuto 03:53, quando a protagonista sofre com a derrota de sua tentativa de unir as demais pombas em apoio a suas ideias pela busca por igualdade, “até parece que elas iriam te ouvir”, diz Paloma. “Até agora há pouco você não percebia também”, reflete a personagem caminhando próxima a um morador de rua. Ela prossegue: “De onde veio essa

⁶² Disponível em: <https://vimeo.com/378961884>. Último acesso em: 15/11/2023.

voz na minha cabeça? Será que os ‘pernas’ têm uma dessa na cabeça deles? Será que é por isso que comem o pastel inteiro enquanto comemos os restos?”. O ganho da consciência, e a falta desta por parte dos demais pombos, vai de encontro ao que escreveu Souza (2006, p. 9):

Foi essa miopia da percepção seletiva e lacunar e sua conseqüente visão acrítica da realidade que fez com que o Brasil tenha convivido com uma desigualdade naturalizada durante todo seu processo de modernização, a qual já dura dois séculos, condenando 1/3 da população à subcidadania e a uma vida que não merece esse nome.

Ou seja, a “invisibilidade”, nada mais é do que a naturalização histórica de um problema social cada vez mais presente e aceito como normal e que o curta-metragem busca destacar por meio de uma alegoria bem construída ao redor das condições de vida de pombos. Ainda que o principal tema envolto nesta questão seja a desigualdade social, a qual possui um ODS próprio, é possível a extensão de seu entendimento também ao ODS 11, Cidades e Comunidades Sustentáveis, que possui indicadores tais como a população residente em aglomerados subnormais, a quantidade de domicílios localizados em favelas e o percentual da população negra em assentamentos subnormais, dentre outros.⁶³

3.4.2 Ponto de vista: Minhocão (2016)⁶⁴

Resultado de um trabalho de conclusão de curso de Jornalismo pela Universidade Anhembi Morumbi, em São Paulo, o documentário finalizado em 2015 e publicado em 2016 sob direção de Ingrid Mabelle apresenta o processo de gentrificação a partir da alteração do espaço urbano ao redor da construção do Elevado João Goulart, originalmente nomeado Elevado Costa e Silva e popularmente chamado de “Minhocão”, por meio das falas de dez entrevistados, dentre moradores da região, arquitetos e urbanistas e figuras políticas do município de São Paulo, como Fernando Haddad, então prefeito da cidade.

Como o próprio documentário explica, o processo de gentrificação⁶⁵ se dá pela substituição da população de um determinado local por novos moradores de maior poder aquisitivo. Tal fenômeno ocorre principalmente por meio da coerção econômica e não física.

⁶³ Disponível em: <https://idsc.cidadessustentaveis.org.br/map/goals/SDG11/>. Último acesso em: 10/11/2023.

⁶⁴ Disponível em: <https://youtu.be/FZrgLzHoKeU?if=OFcUaZJYJdbP20BC>. Último acesso em: 16/11/2023.

⁶⁵ Segundo a Academia Brasileira de Letras (ABL), consiste no “processo de revitalização econômica e transformação social, com investimento na infraestrutura de uma área urbana de habitação popular, geralmente com sinais de degradação física, o que ocasiona a valorização dos imóveis e aumento do custo de vida, afastando os antigos residentes e comerciantes e atraindo outros com maior poder aquisitivo; enobrecimento de área popular”. Disponível em: <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/gentrificacao>. Acesso em: 18 de dezembro de 2023.

Os moradores originais não são forçosamente removidos de suas habitações, mas impelidos à mudança por demanda orçamentária, uma vez que a melhora das condições de vida no local acarreta em um conseqüente aumento da demanda por habitações e, por extensão, na gradual elevação do custo de vida ali.

No caso da obra, o Minhocão foi uma construção realizada pela prefeitura de São Paulo ainda no século XX, cobrindo uma extensão de quase 3,5 quilômetros em uma região que, segundo dados do IBGE de 2010, abrigava cerca de 230 mil pessoas. Ao mesmo tempo, a gentrificação não é problema exclusivo de São Paulo, do Brasil ou de países em desenvolvimento. Segundo Neil (2007, p. 17), “o processo de gentrificação com o qual estamos preocupados, aqui, é essencialmente internacional”. Com o qual ele complementa: “[...] a imagem de gentrificação é, ao mesmo tempo, cosmopolita e paroquial, geral e local. É geral em imagem, mas geralmente diferente nos detalhes”.

3.4.3 Para onde foram as andorinhas? (2016)⁶⁶

O documentário de 21 minutos e 47 segundos de duração foi dirigido por Mari Corrêa, e contou com a produção do Instituto Catitu, de São Paulo, organização não governamental com mais de 30 anos de atuação em projetos de defesa dos direitos dos povos indígenas⁶⁷; e do Instituto Socioambiental, Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip), cuja missão é de proteger a diversidade socioambiental do Brasil⁶⁸. A obra foi agraciada com os prêmios de Melhor Curta Metragem no Festival Ambiental das Ilhas Canárias, em 2016; Melhor Curta Metragem no FestCine Amazônia, em 2016; e o Prêmio Refúgios e Mudanças no Festival ENTRETODOS de Direitos Humanos, no mesmo ano.

O tema central da obra é a degradação ambiental da região do Xingu, no sul da Amazônia, como efeito do processo de desmatamento, queimadas e das mudanças climáticas e como isso afeta diretamente o modo de vida dos povos indígenas que lá habitam. O filme explora os problemas causados pelas queimadas e a destruição da fauna e da flora que compõem parte da cultura e dos costumes dos mais de 6,5 mil indígenas de 16 povos diferentes que habitavam a região do Xingu à época.

Como demonstrado, principalmente por meio de depoimentos dos próprios indígenas, é da floresta que provém seus alimentos, remédios, materiais para rituais e para construção de

⁶⁶ Disponível em: <https://youtu.be/T0-INQW3It0?si=qdLffX6Q5EZvzb>. Último acesso em: 16/11/2023.

⁶⁷ Disponível em: <https://institutocatitu.org.br/instituto/>, Último acesso em: 20/11/2023.

⁶⁸ Disponível em: <https://www.socioambiental.org/sobre>, Último acesso em: 20/11/2023.

suas habitações. No minuto 5:54, o documentário destaca as alterações ambientais ocorridas fora das delimitações do Parque e como elas afetam o clima e o ecossistema dentro dele. De modo semelhante, a questão das mudanças climáticas e a luta contra o agravamento do problema foram designados como um dos 17 ODS, justamente pela gravidade de um problema não apenas transnacional, como global, onde as constantes degradações do meio ambiente em um determinado local afetam diretamente o clima em outras partes do mundo.

A transnacionalidade da questão pode ser definida pela característica do clima ser um elemento externo à competência da divisão territorial dos Estados. Como definem Cruz e Bodnar (2010, p. 162):

[...] a expressão latina “trans” significaria algo que vai “além de” ou “para além de”, a fim de evidenciar a superação de um locus determinado que indicaria que são perpassadas diversas categorias unitárias, num constante fenômeno de desconstrução e construção de significados. Diversamente da expressão “inter”, que sugere a ideia de uma relação de diferença ou apropriação de significados relacionados, o prefixo “trans” denota a emergência de um novo significado, construído reflexivamente a partir da transferência e transformação dos espaços e modelos nacionais.

Ao transferir a questão ao campo do Direito Ambiental, Carneiro, Rodrigues e Pasold (2016, p. 874) escrevem:

A Transnacionalização do Direito Ambiental é a quebra das barreiras que dificultavam a implantação de um sistema sustentável. Impõe uma perda da soberania absoluta, para uma relativa, onde é preciso respeitar e ceder para as regras internacionais sobre o Direito Ambiental.

“Para onde foram as andorinhas?” não aborda o aspecto internacional da questão, muito menos nas implicações legais do direito internacional que cerceiam o tema. Pelo contrário, o documentário trata do Parque do Xingu enquanto foco temático, em perspectiva aos casos de degradação ambiental que ocorrem no estado do Mato Grosso, no Brasil e na região amazônica como um todo. Ainda assim, a discussão da relação local e internacional pode e foi identificada na obra ao longo do debate posterior à sua exibição, ressaltando um dos principais motivos pela escolha deste filme para o Cine-Debate.

3.4.4 Mudanças Climáticas: a urgente luta para salvar a Terra (2022)⁶⁹

⁶⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BB7cRi5wwh0&t=2s>. Último acesso em: 14/11/2023.

Reportagem da BBC Brasil decorrente de uma matéria publicada em forma de texto virtual ao final de 2021⁷⁰ e publicada em formato de vídeo na metade de 2022. Apresentado pela jornalista Camilla Veras Mota, a reportagem, tratada aqui como um curta-metragem, aborda os aspectos geopolíticos envolvidos na pauta de combate às mudanças climáticas, com recorte temporal dos principais marcos da política internacional sobre o tema ao longo do século XXI.

De Al Gore, ex-vice-presidente estadunidense, em 2006, ao Acordo de Paris, em 2015, nenhuma medida dos governos internacionais foi capaz de frear o avanço da degradação ambiental generalizada, como demonstra a obra. Ainda que aborde de forma superficial questões relacionadas, como os desafios das matrizes energéticas e sua produção de gases estufa, a dicotomia entre desenvolvimento industrial e sustentabilidade ambiental e até mesmo conflitos internacionais, como a Guerra na Ucrânia, a obra levanta dados e provoca a reflexão e pesquisa aprofundada desses temas, abrindo margem para conceitos e visões teóricas de RI, como o que é Sistema Internacional, os desequilíbrios econômicos entre Norte e Sul Globais, a vulnerabilidade climática de países insulares e em desenvolvimento, ou Direito, cooperação e o papel das instituições não governamentais no equilíbrio do sistema internacional.

3.4.5 Carta de amor a uma ilha (2017)⁷¹

O curta-metragem de cinco minutos e dez segundos de duração foi dirigido por Lulu DeBoer trata da dramatização de uma narrativa pessoal sobre o pertencimento da narradora ao seu local de origem: a ilha de Kiribati, país insular vulnerável às catástrofes climáticas. O curta faz parte de uma seleção de dez obras de oito países selecionadas a partir da curadoria do cineasta Fernando Meirelles. É parte de uma ação do programa *Film4Climate*, ligado ao Banco Mundial e financiado pelo Ministério do Meio Ambiente e Segurança Energética da Itália e pelo Ministério Federal de Cooperação e Desenvolvimento Econômico da Alemanha.⁷²

A narrativa reporta os riscos ambientais existentes no Kiribati, país insular localizado no Oceano Pacífico, com altitude no mesmo nível do mar e que se encontra ameaçada pelo aumento do nível dos oceanos, bem como é assolado pelo aumento na quantidade e intensificação de ciclones decorrentes das alterações climáticas. O descaso internacional

⁷⁰ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-55973854>. Último acesso em: 20/11/2023.

⁷¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HdOOsjerY4A>. Último acesso em: 18/11/2023.

⁷² Disponível em: <https://www.connect4climate.org/film4climate-competition>. Último acesso em: 19/11/2023.

frente ao tema surge como proposta de debate: como podem países de menor poder internacional atuar no combate às mudanças climáticas? Os países desenvolvidos, como mostra a reportagem da BBC, são os responsáveis pela maior parte das emissões de CO₂ na atmosfera, e “Carta de amor à uma ilha” retrata como são os países subdesenvolvidos que primeiro sofrem com as consequências do descaso ambiental, tornando mais concreta a visualização do tema enquanto problema global e interconectado.

3.5 ANÁLISE DE DADOS

Os formulários da pesquisa foram planejados de modo a verificar as principais vantagens e utilidades do uso do cinema como ferramenta pedagógica identificadas pela literatura. Dessa forma, foram elaboradas questões assertivas, com possibilidade de resposta variando entre 1 (um, pouco) e 5 (cinco, muito), para verificar: i) o gosto por filmes; ii) o conhecimento prévio sobre os ODS; iii) o interesse sobre os ODS tema após a sessão; iv) a motivação para assistir mais filmes sobre o tema; v) o conhecimento prévio sobre os ODS tema, especificamente; vi) a utilidade dos filmes para a compreensão do tema; vii) o quanto o aluno considera ter aprendido com a sessão; viii) a capacidade de visualizar eventos e locais distantes; ix) a utilidade do uso conjunto de documentário e ficção; x) o incentivo à reflexão sobre o tema; xi) a motivação para participar do debate; xii) a importância do debate após a exibição; e xiii) a importância da fala do professor/a durante o debate.

Também foi perguntado sobre a percepção destes quanto à comparação entre documentário e ficção no quesito utilidade ao aprendizado, tanto em sentido geral, quanto referente aos filmes assistidos na sessão, bem como a quantidade de serviços de streaming de séries e filmes assinados pelas famílias dos alunos, como informação complementar ao gosto por filmes. Quanto à questão dos streamings, Mavale e Singh (2020, pp. 112-113) identificam em seu estudo de caso que mais de 95% dos jovens entre 15 e 25 anos participantes da pesquisa consomem esse formato de mídia diariamente, enquanto cerca de 65% consomem entre meia hora e mais de uma hora de conteúdo. Outro dado levantado pelos autores se refere à capacidade desta mídia de influenciar o modo de pensar e entender a realidade da audiência, a qual foi constatada por cerca de 57% dos participantes. Enquanto outros 11,5% relataram mudanças em suas atitudes e comportamento de forma diretamente relacionada ao consumo de produções culturais via serviços de streaming (p. 114).

Ambos os Cine-Debate a serem aqui analisados contaram com a presença de turmas do terceiro ano do Ensino Médio de escolas privadas de Santa Maria. Na primeira sessão, cujo

tema foram os ODS 11 (Cidades e Comunidades Sustentáveis) e 12 (Consumo e Produção Responsáveis), oitenta alunos participaram de um debate mediado por membros do programa Juca nas Escolas, com a professora doutora Joséli Fiorin Gomes convidada como pesquisadora e especialista do assunto, especialmente em relação ao tema Cidades e Comunidades Sustentáveis. Após, o formulário de pesquisa impresso foi distribuído a todos os oitenta participantes, com 100% de respostas. Enquanto na segunda sessão, os temas foram os ODS 13 (Ação contra mudança global do clima) e 15 (Vida Terrestre), noventa e quatro alunos participaram do debate no qual a Mestre em Meteorologia Jéssica Stobienia Gonçalves pela UFSM foi a convidada para participar enquanto pesquisadora e referência no tema das mudanças climáticas. O formulário de pesquisa impresso contou com 100% de respostas. Os dados de ambas sessões foram organizados em tabelas de acordo com o objetivo por trás de cada questão, sendo estes: i) sobre os serviços de streaming e o consumo de filmes pelos alunos; ii) conhecimento prévio sobre os ODS; iii) interesse e motivação após a exibição; iv) entendimento, aprendizado e visualização dos temas através dos filmes; v) vi) debate e fala da professora convidada., os quais podem ser verificados a seguir.

3.5.1 Serviços de Streaming e gosto por filmes:

Tabela 1 - Dados sobre assinatura de serviços de streaming e gosto por filmes

Respostas	Em sua casa, você possui assinatura de um site de streaming (exemplo: Netflix, Amazon Prime, etc)? Quantos?		De 1 a 5, o quanto você gosta de assistir filmes (no cinema, televisão ou por meio de serviços de streaming)?	
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 1	Grupo 2
1	22	31	0	1
2	16	22	1	2
3	19	14	6	14
4	23	16	28	25
5	0	0	45	52
Média	2,54	1,93	4,46	4,33

Fonte: elaborado pelo autor.

3.5.2 Conhecimento prévio sobre os ODS:

Tabela 2 - Dados sobre o conhecimento prévio sobre os ODS

Respostas	De 1 a 5, o quanto você sabia sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) antes do Cine-Debate?		De 1 a 5, o quanto você considera que sabia sobre o tema "Cidades e Comunidades Sustentáveis" antes do Cine-Debate?		De 1 a 5, o quanto você considera que sabia sobre o tema "Consumo e Produção Responsáveis" antes do Cine-Debate?	
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 1	Grupo 2
1	3	21	4	7	1	6
2	11	20	19	22	19	25
3	22	34	35	38	30	32
4	34	13	21	21	26	26
5	10	6	1	6	4	4
Média	3,46	2,61	2,95	2,97	3,16	2,97

Fonte: elaborado pelo autor.

Em relação à auto percepção dos estudantes acerca de seu conhecimento prévio sobre os ODS, três questões foram elaboradas, visando aferir seu conhecimento referente tanto aos ODS como um todo, como também aos ODS tema da sessão. Como pode ser visto na Tabela 2, quanto ao conhecimento prévio sobre os ODS de forma geral, o Grupo 1 alcançou uma média de 3,46, com a maior quantidade de respostas concentrando-se em 3 (22 respostas) e 4 (34 respostas). Apenas três estudantes auto avaliaram seu conhecimento prévio em 1, ao passo que dez se auto avaliaram com nota 5, dos quais seis avaliaram em 4 seu conhecimento tanto sobre o ODS 11, quanto sobre o ODS 12. Apenas um desses dez alunos respondeu "1", na questão referente ao conhecimento prévio sobre o ODS 11. Ao mesmo tempo, esse mesmo estudante foi o único a responder "5" na questão referente ao ODS 12. Já no Grupo 2 alcançou uma média na auto avaliação de conhecimento geral pouco acima da metade (2,61), de um total de votos que se concentraram principalmente nas respostas "1" (21) e "3" (34). Dos vinte e um estudantes que responderam "1" referente ao conhecimento sobre os ODS em geral, apenas quatro se avaliaram da mesma forma nas perguntas específicas, enquanto outros três avaliaram como alto seu conhecimento em ambos os ODS 11 e 12 ("4" ou mais), apesar da resposta na primeira questão.

3.5.3 Interesse motivação pós sessão:

Tabela 3 - Dados sobre interesse e motivação

Respostas	De 1 a 5, o quanto você se interessou pelo tema "Cidades e Comunidades Sustentáveis" / "Mudanças Climáticas" após assistir aos filmes?		De 1 a 5, o quanto você se interessou pelo tema "Consumo e Produção Responsáveis" / "Vida Terrestre" após assistir aos filmes?		De 1 a 5, o quanto motivado está para assistir mais filmes sobre o tema?		De 1 a 5, o quanto você se sente motivado a refletir sobre o tema e sua importância em nossa vida após participar do Cine-Debate?		De 1 a 5, o quanto você se sentiu motivado a participar do debate após assistir aos filmes?	
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 1	Grupo 2
1	1	1	1	0	6	4	2	1	5	4
2	6	3	10	6	13	8	8	2	12	6
3	17	13	14	20	19	19	13	11	20	29
4	32	36	35	27	28	36	31	35	29	29
5	24	41	19	41	13	27	26	43	14	24
Média	3,9	4,2	3,77	4,1	3,37	3,79	3,89	4,27	3,44	3,68

Fonte: elaborado pelo autor.

A capacidade de filmes provocarem um aumento do interesse e participação dos alunos é uma das qualidades do uso do cinema como ferramenta de ensino e aprendizagem mais debatidas pela literatura e aquela mais próxima de um consenso quanto à sua efetividade. O aumento do interesse abarcou aqui questões relacionadas ao engajamento no debate, a curiosidade sobre os temas, a disposição por outras obras cinematográficas, bem como pela reflexão crítica. Os resultados mais altos se encontram na avaliação do Grupo 2, indicando maior interesse despertado nos temas, mesmo que não traduzido de forma semelhante ao interesse por mais filmes sobre os temas. Para além da quantidade total de participantes e o consequente impacto estatístico, ressalta-se a avaliação de um estudante do Grupo 1 que respondeu "1" em seis das dezesseis questões e "2" em outras seis, diminuindo o resultado médio final. Quanto à participação no debate, verifica-se uma média inferior à 70% pelo Grupo 1, ainda que apenas 17 dentre os 80 alunos tenham respondido "2" ou menos, enquanto o Grupo 2 atingiu média de 73,6% em suas respostas. O resultado indica um número inferior ao esperado, mas que foi corroborado pelo desdobramento dos debates, marcado pela participação de determinados alunos que contribuíram cada um em diferentes momentos da atividade.

Destaca-se, ainda, a abrangência e complementaridade entre os ODS percebida na prática por meio do debate, em especial do Grupo 2. Na ocasião, o tema “Mudanças Climáticas” e “Vida Terrestre” transitou como um pensamento em cadeia por problemáticas como o modelo de produção capitalista, o agronegócio e, por fim, o uso de agrotóxicos, com posições contrárias e favoráveis participando ativamente do debate.

Por fim, é importante ressaltar comentários provenientes de ambos os grupos, que sugeriram maior tempo para o debate, reforçando a percepção do autor de que a aceitação e participação dos alunos aumentou dentro dos grupos já nos últimos minutos da atividade, de modo que a discussão teve de ser interrompida no momento de maior envolvimento dos estudantes.

3.5.4 Entendimento, aprendizado e visualização:

Tabela 4 - Dados sobre entendimento, aprendizado e visualização

Respostas	De 1 a 5, o quão úteis foram os filmes para o entendimento do tema?		De 1 a 5, o quanto você considera ter aprendido sobre o tema após assistir aos filmes?		De 1 a 5, o quão úteis foram os filmes para que você conseguisse visualizar eventos e locais distantes da sua realidade?	
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 1	Grupo 2
1	1	2	3	0	1	0
2	4	2	3	1	1	1
3	8	8	3	11	7	8
4	16	16	36	44	25	25
5	50	66	32	35	46	58
Média	4,39	4,51	4,18	4,24	4,43	4,52

Fonte: elaborado pelo autor.

A capacidade de transmitir, concretizar e explicar o tema e seus aprendizados é o benefício do uso do cinema enquanto ferramenta de educacional diretamente conectado à participação do educador enquanto guia dos alunos. Como afirma Valeriano:

[...] é quase necessário exibir os filmes durante o tempo em sala de aula para que o professor possa lidar com quaisquer comentários e dúvidas que surgirem durante a sessão. Alguns filmes requerem

um diálogo contínuo entre os estudantes e o instrutor para esclarecer preocupações e ajudá-los a acompanhar a obra (Valeriano, 2013, p. 56).⁷³

De forma semelhante, Swimelar (2012, p. 35) conclui seu artigo sobre aprendizado em RI através dos filmes afirmando que:

[...] mas essas vantagens potenciais devem ser vistas à luz das desvantagens discutidas anteriormente, especificamente os desafios de usar tempo de aula de forma eficiente, equilibrando filme e mídia com texto escrito, fazendo uso de muito conteúdo pessoal, irrelevante e de baixo valor, e a necessidade de fornecer um imagens contextuais e historicamente ricas de eventos e conceitos políticos.⁷⁴

Com uma média superior a 87%, os estudantes do Grupo 1 consideraram os curtas-metragens assistidos úteis para o aprendizado do tema, com o Grupo 2 avaliando de forma ainda mais positiva, com uma média superior a 90%. Quando colocado esse resultado em comparação ao quanto consideraram ter aprendido, vemos uma leve queda nas respostas, chegando às médias de 83,6% e 84,8%, respectivamente. Ainda assim, um resultado positivo que indica aprovação da utilidade ferramenta pelos alunos participantes.

Em relação à capacidade dos filmes em facilitar a visualização de locais e períodos distantes de sua realidade, os grupos responderam de forma também positiva, com média superior a 88% relativo ao Grupo 1 e de 90% ao Grupo 2. O primeiro grupo teve contato, por meio dos filmes assistidos, à vida na cidade de São Paulo em “Paloma” e no documentário “Ponto de Vista: Minhocão”, podendo visualizar as condições de vida na maior cidade da América Latina como modo de entender os ODS Cidades e Comunidades Sustentáveis e Produção e Consumo Responsáveis.

Já na segunda sessão cujos temas foram “Mudanças Climáticas” e “Vida Terrestre”, ao assistir ao documentário “Para onde foram as andorinhas?”, que serviu de ponte para o Grupo 2 verificar a vida dos povos indígenas do Xingu, no nordeste mato-grossense, e as preocupações decorrentes da degradação do ambiente ao seu redor. Dessa forma, os alunos puderam visualizar um ponto específico na região sul da Amazônia brasileira e entender não só as características sócio-culturais dos povos que habitam aquela região, como também o crescente desmatamento que assola aquele bioma. Já a ficção “Carta de amor a uma ilha”, ao abordar o risco ambiental que o aquecimento global e relativo aumento do nível do mar

⁷³ Do original: “[...] it is almost necessary to show the movies during class so the professor could handle any comments and concerns that arise during the film.” Tradução própria.

⁷⁴ Do original: “[...] But these potential advantages should be seen in light of the drawbacks discussed earlier, specifically the challenges of using class time efficiently, balancing film and media with written text, making use of too much personal, irrelevant, and low-value content, and the need to provide a contextually and historically rich pictures of political events and concepts.” Tradução própria

representa para os habitantes das ilhas do Kiribati, permite aos estudantes tomarem conhecimento sobre a situação que o país insular, localizado no centro do Oceano Pacífico, vive em decorrência das mudanças climáticas.

3.5.5 Debate e fala da professora:

Tabela 5 - Dados sobre o debate e fala do professor convidado

Respostas	De 1 a 5, o quão importante foi o debate pós filmes para que você aprendesse mais sobre o tema?		De 1 a 5, o quão importante foi a fala do/a professor/a convidado para melhor entendimento do tema?	
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 1	Grupo 2
1	4	5	3	0
2	4	2	2	3
3	15	15	4	3
4	13	28	13	20
5	42	43	58	67
Média	4,09	4,1	4,51	4,62

Fonte: elaborado pelo autor.

A postura do educador é essencial para a utilização do cinema em sala de aula, seja por meio da contextualização entre a obra e o tema, como também da ênfase nos elementos que importam ao tema da aula, auxiliando o aluno a filtrar aquilo que é inerente ao gênero filmico, mas desnecessário ao processo de aprendizado. Segundo Kuzma e Haney (2001, p. 37), “os instrutores devem ajudar os estudantes a analisar os ‘elementos ficcionais’ dos filmes, pedindo para que os assistam com um olhar crítico. Esse processo é similar ao realizado quando os alunos analisam um texto qualquer.”⁷⁵ Assim, o debate foi planejado de modo a conter uma contextualização, seguido de uma breve introdução e explicação abrangente sobre o tema da sessão, a partir dos quais os mediadores puderam provocar os alunos por meio de questionamentos e reflexões, incentivando à sua participação no diálogo.

Os alunos adotam, assim, uma postura ativa na construção do conhecimento, uma vez que não cabe ao instrutor transmitir o conhecimento à uma audiência passiva, que tem por

⁷⁵ Do original: “Instructors need to help students analyze the films’ “fictional moves” by asking them to watch movies with a critical eye. This process is similar to that taken when students analyze any text.” Tradução própria.

tarefa absorver o que lhe é dito. Essa metodologia encaixa-se dentro do Paradigma do Aprendizado, que, conforme afirmam Valença e Inoue (2017, p. 3):

[...] opera de forma distinta. Nele, o conhecimento é construído a partir da colaboração entre professor e aluno. Não se fala aqui apenas na reprodução do que é ensinado, mas na busca por um ambiente de aprendizado onde o aluno não apenas tenha contato com a informação, mas que perceba e desenvolva conexões significativas com o que lhe é ensinado.

O Paradigma do Aprendizado requer do professor a capacidade de instigar o aluno à participação, como foi alcançado com êxito pelos Cine-Debates do Juca nas Escolas, mas também demanda que o aluno utilize de suas próprias ferramentas e conhecimento adquirido para conseguir ter voz ativa no processo. Como concluem Valença e Inoue (2017, p. 11):

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

Nesse sentido, a presença das professoras convidadas foi bem recebida pelos alunos participantes e sua fala foi essencial para complementar o aprendizado com o que foi assistido em tela, como indicam as médias de 90,2% e 92,4% das respostas dos Grupos 1 e 2, respectivamente. O debate em si recebeu menor avaliação por parte dos estudantes, com médias de 81,8% e 82%. Essas respostas indicam um reconhecimento dos alunos quanto à importância do debate, principalmente em vistas às respostas relativas à motivação em participar do diálogo, nas quais as médias concentraram-se entre aproximadamente 68% e 73%. Isso pode ter uma relação com o aumento da participação e do engajamento nos momentos finais do debate, com um possível aumento do engajamento a partir da percepção da utilidade em participar ativamente na construção do conhecimento, sendo esse fator um motivador maior do que os filmes em si.

3.5.6 Documentários ou ficções:

Tabela 6 - Dados sobre a utilidade de documentários e ficções

Respostas	Sobre filmes de ficção e documentários, você considera que:	Sobre filmes os filmes assistidos hoje:	Respostas	De 1 a 5, o quanto instrutivo foi assistir a um filme de ficção e um documentário em conjunto para seu aprendizado?
------------------	---	---	------------------	---

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 1	Grupo 2		Grupo 1	Grupo 2
Documentários muito mais úteis	48	52	44	56	1	1	0
Documentários pouco mais úteis	15	23	16	15	2	4	0
Ficções muito mais úteis	7	10	5	11	3	13	13
Ficções pouco mais úteis	4	2	6	0	4	23	24
Não vejo diferença	5	4	8	10	5	39	56
					Média	4,19	4,46

Fonte: elaborado pelo autor.

O último grupo de questões busca entender a percepção dos alunos quanto à utilidade de obras documentais e de ficção para o aprendizado de modo comparado. Assim, foram elaboradas duas questões: uma com a finalidade medir a comparação de modo geral a ambos os gêneros narrativos e outra específica aos filmes assistidos em cada uma das sessões analisadas. Por fim, uma questão foi elaborada para se saber a opinião dos estudantes quanto ao uso conjunto de obras de ambos os gêneros, complementando o resultado alcançado através da comparação.

Diferentes pontos devem ser levados em conta para a avaliação dos dados da Tabela 6. O primeiro a se destacar é a ausência de respostas “1” e “2” pelos alunos do Grupo 2 ao avaliar a utilização de tanto filmes documentários, quanto ficção na atividade. A única resposta “1” dentro do Grupo 1 foi do mesmo aluno que avaliou negativamente as demais questões do formulário. O segundo ponto foram os 18 estudantes, de ambos os grupos, a responder “Não vejo diferença” quanto à comparação de utilidade entre os documentários e as ficções assistidas nas sessões, bem como os nove votos que vão de acordo com a comparação entre esses gêneros de uma forma geral. Esse dado poderia representar tanto uma percepção de igualdade negativa (nesse caso não útil) entre os filmes assistidos, quanto uma igualdade positiva (útil), mas que quando colocado em paralelo às médias de 83,8% e 89,2% de resposta

quanto à utilidade do uso conjunto desses gêneros narrativos, demonstra uma aprovação das obras selecionadas para exibição.

Outro ponto de destaque se dá pela ampla maioria de estudantes, em ambos os grupos, que consideram o gênero documentário muito mais útil ao aprendizado do que filmes de ficção, tanto de modo geral, quanto em relação às obras exibidas nas sessões. Dos 48 alunos do Grupo 1 que consideram documentários em geral muito mais úteis, três consideraram a animação “Paloma” ligeiramente mais útil e um considerou muito mais útil. No Grupo 2, a situação se repetiu nas respostas de apenas dois estudantes dentre 52, que consideraram “Carta de amor a uma ilha” um pouco mais útil ao aprendizado do que os documentários assistidos.

Esses dados podem ser explicados por duas razões diferentes, porém complementares entre si. A primeira se dá pela estrutura de roteiro e narrativa dos filmes exibidos. Por tratarem-se de curtas-metragens, cuja duração total, somados todos os curtas exibidos em cada sessão, não poderia ser superior a 45 minutos. O que reflete em uma construção de roteiro em um formato próprio ao gênero, que difere da estrutura narrativa comumente presente em longas-metragens. O principal aspecto educativo das obras de ficção, destacado por Thibodeau e Boroditsky (2011) e Boaz (2020), é o uso de metáforas e alegorias pela narrativa como forma de transmitir mensagens e ideias ao público. A última desses autores utiliza o seriado “*Game of Thrones*”⁷⁶ (2011-2020) como objeto de sua análise e uma alegoria para denotar as mudanças climáticas. Em perspectiva, um curta-metragem possui uma fração de tempo e de orçamento quando comparado a longas-metragens ou mesmo seriados televisivos. Isso se demonstra de modo prático na quantidade de obras selecionadas. Como consequência, na segunda sessão analisada pelo presente trabalho foram exibidos dois documentários e apenas uma obra de ficção. Desta forma, é possível que tanto os documentários sejam mais úteis ao aprendizado, aos olhos dos estudantes, quanto o simples conjunto de obras do mesmo gênero superem a ficção, no caso do segundo Cine-Debate.

Os resultados alcançados foram essencialmente baseados na percepção dos estudantes no momento de responder ao questionário. A participação espontânea à atividade proposta, por meio do engajamento e dos comentários dissertativos ao final do formulário, demonstram a aceitação destes frente à experiência vivenciada nos Cine-Debates do programa Juca nas Escolas. Alguns resultados se mostraram inesperados, tal como as questões relativas ao interesse e engajamento somarem a menor média agregada, ainda que represente uma

⁷⁶ GAME OF THRONES. Criado por: David Benioff e D. B. Weiss. Estados Unidos: HBO, 2011-2019. Série de televisão. Disponível: <https://www.hbomax.com/br/pt>. Acesso em: 18 de dezembro de 2023.

avaliação positiva. Os curtas-metragens de ficção exibidos não foram, para maioria dos alunos, capazes de superar a ampla preferência por documentários enquanto ferramenta de ensino e aprendizado. No mais, os dados colhidos se mostraram úteis para averiguar que a avaliação dos alunos participantes vai de acordo com as asserções debatidas e mais aceitas por pesquisadores do tema, conforme verificadas nos primeiros capítulos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos sobre o Cinema e Relações Internacionais formam um promissor nicho de pesquisa cujos temas e formas de abordar a conexão entre ambos objetos ainda estão em desenvolvimento. Ao tratar a questão sob um viés pedagógico, uma resistência por parte de instrutores e pesquisadores pode ser percebida, diretamente ligada à visão do Cinema como uma fonte inadequada de dados e informações. Alguns trabalhos, publicados principalmente a partir do século XXI, se tornaram paradigmáticos para o estudo do tema ao trazer relatos da aplicação de filmes como ferramenta pedagógica em salas de aula de escolas e universidades.

Todavia, poucos são os trabalhos que se preocuparam com o levantamento de dados quantitativos que apoiem suas hipóteses e cumpram com seus objetivos de pesquisa, apoiando suas conclusões em análises qualitativas, de difícil mensuração. Nesse sentido, o presente trabalho buscou responder ao problema “qual a utilidade do Cinema para o ensino e aprendizado em relações internacionais?” por meio do levantamento de dados quantitativos relativos aos principais meios de uso e benefícios presentes na literatura existente. Os dados foram colhidos nos Cine-Debates do programa de extensão universitária Juca nas Escolas, que serviram de caso para a realização do estudo.

De modo geral, o objetivo do trabalho foi atendido, uma vez que os dados coletados mostraram uma recepção positiva por parte dos alunos participantes das atividades, corroborando em maior ou menor grau, com os pontos mais bem estabelecidos e aceitos pela literatura existente, mas que carecem de amparo quantitativo. Por essa razão, bem como limitações relacionadas à viabilidade, seja de cronograma, como de logística, alguns pontos importantes não puderam ser verificados por este trabalho, como o benefício de longo prazo ao aprendizado a partir do uso do Cinema em sala de aula.

A impossibilidade de realizar uma maior quantidade de sessões com cada um dos grupos, exibindo as mesmas obras a ambos, com a realização de um ou mais testes avaliativos tornou inviável ao trabalho abordar a questão do aprendizado a longo prazo, sendo essa a primeira limitação metodológica da pesquisa. Assim, buscou-se o foco na mensuração da autopercepção dos alunos quanto ao seu conhecimento prévio sobre o tema, bem como os ganhos em termos de aprendizado e entendimento a partir da sessão. O próprio eixo referente ao entendimento, aprendizado e visualização, por carecer de dados advindos de um teste avaliativo capaz de mensurá-los de forma objetiva. Não obstante, os resultados alcançados se mostraram satisfatórios ao destacar, ao menos, a sensação positiva vivenciada pelos alunos

quanto à experiência de uma metodologia ativa de aprendizado, conforme as médias agregadas dos dois grupos demonstraram,

Como forma de solucionar esse gargalo metodológico do trabalho, um levantamento de dados sobre o uso do cinema em sala de aula pelos professores das turmas participantes foi elaborado. Entretanto, a baixa quantidade de respostas impediu sua inclusão ao trabalho, sendo esta uma possível continuação da presente pesquisa, a ser realizada com mais tempo e abrangendo um maior número de participantes. Outra justificativa para a pesquisa é a Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014 acrescenta o § 8º ao artigo 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo a exibição de duas horas mensais filmes nacionais como parte componente da estrutura curricular em conjunto ao planejamento pedagógico da escola.⁷⁷

A avaliação do Grupo 2 foi superior nos cinco eixos divididos de acordo com os objetivos específicos do trabalho, ou seja, os cinco principais benefícios do uso do Cinema como ferramenta pedagógica, ainda que a média agregada de ambas as turmas, nos cinco eixos, tenha sido muito positiva. O resultado mais baixo e mais distante do esperado foi relativo ao interesse e engajamento em participar ativamente do debate após a exibição, com uma média agregada de cerca de 73,5% no Grupo 1 e pouco superior a 80% de acordo com as respostas do Grupo 2. Como verificado no último capítulo, a participação em ambos debates aumentou conforme o decorrer da atividade, sugerindo que o interesse despertou a partir da perspectiva de tomar parte na construção do conhecimento, ao invés da experiência cinematográfica em si.

A participação dos estudantes no debate corroborou a ótima avaliação destes à fala das professoras convidadas em cada sessão, reforçando a importância da presença e papel desempenhado pelo instrutor em sala de aula, ainda que dentro de uma proposta de adoção de uma metodologia de ensino ativo. Como visto, a literatura não defende a substituição de fontes bibliográficas convencionais por obras cinematográficas, tampouco entende estas como fontes de dados intrinsecamente genuínas. Pelo contrário, os filmes são um produto de consumo derivado de uma origem artística, dotado de dramatizações, simplificações, recortes e características próprias de sua natureza, de modo que a figura do instrutor se faz central para guiar os estudantes, elucidando dúvidas e direcionando seu foco para a questão de pertinência central ao tema da aula, papel esse comprovado pela avaliação positiva dos alunos.

⁷⁷ BRASIL. Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13006-26-junho-2014-778954-publicacaooriginal-144445-pl.html>. Acesso em: 17 de dezembro de 2023.

O uso conjunto de obras de ficção e de documentários também foi bem avaliado pelos alunos. Ainda que não se configure como um dos objetivos pressupostos, derivou de uma questão de debate existente na literatura. Enquanto obras ficcionais ou dramatizações de eventos ou personagens históricos não têm, por natureza, o objetivo de retratar fidedignamente os períodos e locais de seu enredo, os documentários compõem um gênero próprio cujos elementos e métodos narrativos o qualificam, a priori, como uma fonte de informações mais confiável ao retratar questões ligadas à realidade, ainda que o resultado final da obra não seja, de fato, verídico. Mesmo que diferentes trabalhos apontem o potencial pedagógico de obras ficcionais, as respostas colhidas neste trabalho indicam ampla preferência pelo gênero documental, tanto em relação aos filmes exibidos nos Cine-Debates, quanto de forma geral.

Parte da razão dessa preferência pelos documentários em detrimento das obras de ficção exibidas nos Cine-Debates se dá pela diferença estrutural entre as narrativas de um longa-metragem, especialmente aqueles produzidos por Hollywood, ao qual a audiência em geral está acostumada, e de um curta-metragem, cujo roteiro é concebido para contar uma história em um menor intervalo de tempo. Pela viabilidade dos Cine-Debates, optou-se por trabalhar com curtas-metragens, que para a presente pesquisa, por tratarem-se de um formato cinematográfico próprio, apresentam resultados potencialmente diferentes de longas-metragens.

Em suma, foi verificada a importância do cinema enquanto indústria, expressão artística e forma de entretenimento, o papel histórico-político desenvolvido e intensificado ao longo do século XX, assim como as diferentes formas e camadas a serem interpretadas em uma obra e como esse trabalho tem sido feito por outros pesquisadores, em especial no campo de estudos das relações internacionais. A partir disso, buscou-se verificar sua aplicabilidade ao ensino e aprendizado, os principais benefícios do uso dessa ferramenta em sala de aula, a recordar: i) aumento do interesse e engajamento; ii) incentivo à reflexão e desenvolvimento do pensamento crítico; iii) facilitação do acesso à informação e do entendimento de temas abstratos; e iv) capacidade de “transportar” a audiência a locais e períodos distantes. Os dados quantitativos colhidos suportam as asserções elencadas pela literatura, em especial quanto à efetividade do debate enquanto método de aprendizagem ativa e a capacidade dos filmes servirem como “pontes” que permitiram aos alunos visualizarem realidades distantes das deles, mas ainda parte de um mesmo mundo.

Esse ponto é, também, um reforço à efetividade da ação realizada. A conexão entre as dimensões local e internacional é um dos primeiros aprendizados de um estudante de

Relações Internacionais. Chegar à esta conclusão, como foi verificado através das respostas ao formulário e das manifestações nos debates, por meio da interpretação de diferentes obras cinematográficas e da participação ativa na construção do aprendizado por meio do diálogo, de forma coletiva, ao invés de por meio da memorização ou da aceitação passiva daquilo que é transmitido ao aluno, representa um salto no processo de desenvolvimento do estudante, não pelo conhecimento adquirido por si só, mas pelas ferramentas cognitivas desenvolvidas para tal.

REFERÊNCIAS:

- ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS (ABL). Disponível em: <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/gentrificacao>. Acesso em: 19 de dezembro de 2023.
- BAKONY, E. **Using film in teaching concepts—Some significant aspects**. Past, Present, future: Developing Linkage Around the Pacific Rim, p. 38-43, 1982.
- BALDIJÃO, Carlos Eduardo; TEIXEIRA, Zuleide Araújo. **A educação no governo Lula**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.
- BARR, Robert B.; TAGG, John. **From teaching to learning**—A new paradigm for undergraduate education. Change: The magazine of higher learning, v. 27, n. 6, p. 12-26, 1995.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **The reality of everyday life**. The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge, p. 33-42, 1966.
- BLEIKER, Roland. **Aesthetics and World Politics**. Springer, 2009.
- BOAZ, Cynthia. **How speculative fiction can teach about gender and power in International Politics**: A pedagogical overview. International Studies Perspectives, v. 21, n. 3, p. 240-257, 2020.
- BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 20.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BØRTE, K; NESJE, K; LILLEJORD, S. **Barriers to student active learning in higher education**. Routledge Taylor & Francis Group, 2020.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 17 de dezembro de 2023.
- BRASIL. Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13006-26-junho-2014-778954-publicacaooriginal-144445-pl.html>. Acesso em: 17 de dezembro de 2023.
- CAMPBELL, Joseph. **The hero with a thousand faces**. New World Library, 2008.
- CARO, Daniel H.; LENKEIT, Jenny; KYRIAKIDES, Leonidas. **Teaching strategies and differential effectiveness across learning contexts**: Evidence from PISA 2012. Studies in educational evaluation, v. 49, p. 30-41, 2016.
- CHANDLER, Ralph Clark; ADAMS, Barbara AK. **Let's go to the movies!** Using film to illustrate basic concepts in public administration. Public Voices, v. 3, n. 2, p. 9-26, 2017.

CRUZ, Paulo; BODNAR, Zenildo. **A transnacionalidade e a emergência do estado e do direito transnacionais**. Revista da Faculdade de Direito do Sul de Minas, v. 26, n. 1, 2010.

DANIEL III, J. Furman; MUSGRAVE, Paul. **Synthetic experiences**: How popular culture matters for images of international relations. *International Studies Quarterly*, v. 61, n. 3, p. 503-516, 2017.

DANKER, Brenda. **Using flipped classroom approach to explore deep learning in large classrooms**. *IAFOR Journal of Education*, v. 3, n. 1, p. 171-186, 2015.

DE MORAES, Ivy Mayumi. **Educar para o mundo. Extensão em Relações Internacionais: direitos humanos e imigração em São Paulo**. *Ideias*, v. 3, n. 2, p. 141-162, 2012.

DODDS, Klaus. **‘Have you seen any good films lately?’** Geopolitics, international relations and film. *Geography Compass*, v. 2, n. 2, p. 476-494, 2008.

DOS PASSOS CARNEIRO, Cheila da Silva; RODRIGUES, Patrícia Silva; PASOLD, Cesar Luiz. **A Transnacionalização da Sustentabilidade no Direito Ambiental**. Revista Eletrônica Direito e Política, v. 11, n. 2, p. 848-879, 2016.

DRI, Clarissa; DA SILVA, Andressa Caroline Molinari; DE ANDRADE, Marina Lazarotto. **Extensão universitária em Relações Internacionais: ditadura e transição à democracia na América do Sul** | Science outreach in the field of International Relations: dictatorship and transitional justice in South America. *Mural Internacional*, v. 7, n. 2, p. 139-150, 2016.

DYSON, Stephen Benedict. **Otherworldly politics: the international relations of Star Trek, Game of Thrones, and Battlestar Galactica**. JHU Press, 2015.

ENGERT, Stefan; SPENCER, Alexander. **International Relations at the Movies: Teaching and Learning about International Politics through Film**. *Perspectives: Central European Review of International Affairs*, v. 17, n. 1, 2009.

GIGLIO, Ernest. **Using film to teach political concepts**. *European Political Science*, v. 1, n. 2, p. 53-58, 2002.

GREGG, Robert W. **International relations on film**. Lynne Rienner Publishers, 1998.

GREGG, Robert W. **The ten best films about international relations**. *World Policy Journal*, v. 16, n. 2, p. 129-134, 1999.

HINTON, David B. **The Films of Leni Riefenstahl**. Rowman & Littlefield, 2000.

JACKSON, Patrick Thaddeus. **Critical humanism: theory, methodology, and Battlestar Galactica**. In: *Battlestar galactica and international relations*. Routledge, 2013. p. 18-36.

KELLNER, Douglas. **Media culture: Cultural studies, identity and politics between the modern and the post-modern**. Routledge, 1995.

- KRAIN, Matthew. **The effects of different types of case learning on student engagement.** *International Studies Perspectives*, v. 11, n. 3, p. 291-308, 2010.
- KUZMA, Lynn M.; HANEY, Patrick J. **And... Action! Using film to learn about foreign policy.** *International Studies Perspectives*, v. 2, n. 1, p. 33-50, 2001.
- LIPPI, Camila S. **Cinema e Relações Internacionais: uma experiência pedagógica sobre o ensino do tema apatridia a partir do filme "O Terminal".**
- LUKINBEAL, Chris. **The map that precedes the territory: An introduction to essays in cinematic geography.** *GeoJournal*, v. 59, p. 247-251, 2004.
- MCMAHAN, Alison. **Alice Guy Blaché: lost visionary of the cinema.** Bloomsbury Publishing USA, 2014.
- MENADUE, Christopher B. **Trysts tropiques: The torrid jungles of science fiction.** *eTropic: electronic journal of studies in the Tropics*, v. 16, n. 1, 2017.
- MENADUE, Christopher Benjamin; CHEER, Karen Diane. **Human culture and science fiction: A review of the literature, 1980-2016.** *Sage Open*, v. 7, n. 3, p. 2158244017723690, 2017.
- MENDELSKI, B. de Souza. **"A Hora mais Escura" e o discurso hegemônico da Guerra ao Terror.** In: ZANELLA, Cristine; JUNIOR, Edson. *As Relações Internacionais e o Cinema, Volume 1: Espaços e Atores Transnacionais.* Belo Horizonte: Fino Traço: 2015. p. 97-119.
- NEUMANN, Iver B.; NEXON, Daniel H. **Introduction: Harry Potter and the study of world politics.** *Harry Potter and international relations*, p. 1-23, 2006.
- NEWMANN, William W.; TWIGG, Judyth L. **Active engagement of the intro IR student: A simulation approach.** *PS: Political Science & Politics*, v. 33, n. 4, p. 835-842, 2000.
- NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário.** Papirus Editora, 2005.
- OATLEY, Thomas. **International political economy.** Routledge, 2019.
- OTMAZGIN, Nissim; BEN-ARI, Eyal (Ed.). **Popular culture and the state in East and Southeast Asia.** Routledge, 2013.
- PAIXÃO, Cristiano. **Cinema, direito e resgate histórico: a construção da memória in:** NEUENSCHWANDER MAGALHÃES, Juliana; PIRES, Nádia; MENDES, Gabriel; CHAVES, Felipe; LIMA, Eric (orgs). *Construindo memória: seminários direito e cinema 2006 e 2007.* Rio de Janeiro: Faculdade Nacional de Direito, 2009, pp. 65-78.
- PAULA, João Antônio de. **A extensão universitária: história, conceitos e propostas.** *Interfaces - Revista de Extensão da UFMG, [S. I.]*, v. 1, n. 1, p. 5-23, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/18930>.
- PRINCE, Michael. **Does active learning work? A review of the research.** *Journal of engineering education*, v. 93, n. 3, p. 223-231, 2004.

RICHTER, Tobias; SCHROEDER, Sascha; WÖHRMANN, Britta. **You don't have to believe everything you read:** Background knowledge permits fast and efficient validation of information. *Journal of personality and social psychology*, v. 96, n. 3, p. 538, 2009.

SHAPIRO, Michael J. **Violent cartographies:** Mapping cultures of war. U of Minnesota Press, 1997.

SILVA, João Carlos J. **As Possibilidades das Pedagogias Ativas para os Cursos de Relações Internacionais.** 5º Encontro Nacional da Associação Brasileira de Relações Internacionais: Redefinindo a Diplomacia num Mundo em Transformação. Belo Horizonte, 2015.

SIMPSON, Archie W.; KAUSSLER, Bernd. **IR teaching reloaded:** Using films and simulations in the teaching of international relations. *International Studies Perspectives*, v. 10, n. 4, p. 413-427, 2009.

SMITH, Neil. **Gentrificação, a fronteira e a reestruturação do espaço urbano.** *GEOUSP Espaço e Tempo (Online)*, v. 11, n. 1, p. 15-31, 2007.

SOUZA, Jessé. **A invisibilidade da desigualdade brasileira.** editora UFMG, 2006.

SWIMELAR, Safia. **Visualizing international relations:** Assessing student learning through film. *International Studies Perspectives*, v. 14, n. 1, p. 14-38, 2013.

THIBODEAU, Paul H.; BORODITSKY, Lera. **Metaphors we think with:** The role of metaphor in reasoning. *PloS one*, v. 6, n. 2, p. e16782, 2011.

TOYE, Richard. 2008. **H.G. Wells and Winston Churchill: A Reassessment.** In: H.G. Wells: *Interdisciplinary Essays*, edited by Stephen McLean, 147– 61. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing.

VALERIANO, Brandon. **Teaching international relations with film.** In: Annual Meeting of the Southern Political Science Association, New Orleans, January. 2008. p. 9-12.

VALERIANO, Brandon. **Teaching introduction to international politics with film.** *Journal of Political Science Education*, v. 9, n. 1, p. 52-72, 2013.

WAALKES, Scott. **Using film clips as cases to teach the rise and “decline” of the state.** *International Studies Perspectives*, v. 4, n. 2, p. 156-174, 2003.

WEBER, Cynthia. **The highs and lows of teaching IR theory:** Using popular films for theoretical critique. *International Studies Perspectives*, v. 2, n. 3, p. 281-287, 2001.

WEBER, Cynthia. **Imagining America at war:** Morality, politics and film. Routledge, 2020.

WELDES, Jutta. **Going cultural:** Star Trek, state action, and popular culture. *Millennium*, v. 28, n. 1, p. 117-134, 1999.

WELDES, Jutta. **Globalisation is science fiction.** *Millennium*, v. 30, n. 3, p. 647-667, 2001.

WELDES, Jutta. **Popular culture, science fiction, and world politics:** Exploring intertextual relations. In: To seek out new worlds: Science fiction and world politics. New York: Palgrave Macmillan US, 2003. p. 1-27.

WELDES, Jutta; ROWLEY, Christina. **So, how does popular culture relate to world politics?** Popular culture and world politics: Theories, methods, pedagogies, 2015.

WILLMETTS, Simon. **Quiet Americans:** The CIA and Early Cold War Hollywood Cinema. Journal of American Studies, v. 47, n. 1, p. 127-147, 2013.

ZANELLA, Cristine Koehler; JUNIOR, Edson José Neves. **O cinema e a extensão em relações internacionais:** métodos, trajetórias e resultados. Revista da Extensão, p. 30-37, 2016.

ZANELLA, Cristine Koehler; JUNIOR, Edson José Neves. **O ensino de relações internacionais e o cinema:** reflexões sobre o uso de filmes como uma ferramenta pedagógica. Meridiano 47, v. 18, p. 1-20, 2017.

FILMOGRAFIA:

CARTA DE AMOR A UMA ILHA (2016). Vídeo (5 min). Direção: Lulu DeBoer. Kiribati, 2016. Publicado pelo canal Connect4Climate. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=utSs6Zo74Kk>. Acesso em: 15 agosto 2023.

MUDANÇAS CLIMÁTICAS: a urgente luta para salvar a Terra (2022). Vídeo (13 min). BBC News Brasil, 2022. Publicado pelo canal BBC News Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BB7cRi5wwh0>. Acesso em 14 agosto 2023.

PALOMA (2020). Vídeo (7 min) Direção: Alex Reis. São Paulo, Brasil, 2020. Publicado no site Vimeo. Disponível em: <https://vimeo.com/378961884>. Acesso em 30 junho 2023.

PARA ONDE FORAM AS ANDORINHAS? (2016). Vídeo (22 min). Direção: Mari Corrêa. Brasil: Instituto Catitu e Instituto Socioambiental, 2016. Publicado pelo canal Institutocatitu. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=T0-INQW3It0>. Acesso em 15 agosto 2023.

PONTO DE VISTA: Minhocão (2016). Vídeo (31 min). Direção: Ingrid Mabelle. São Paulo, Brasil, 2016. Publicado pelo canal Ingrid Mabelle. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FZrgLzHoKeU>. Acesso em 25 junho 2023.