

# RPPI

Revista Brasileira de  
Políticas Públicas e Internacionais

ISSN 2525 - 5584  
VOL. 7 / Nº 2 / 2022

**EU** Editora  
UFPB





## **EDITOR-CHEFE**

Anderson Rafael Nascimento, PGP/CI/UFPB, Brasil

## **EDITORES DE ÁREA**

Aline Contti Castro, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Brasil  
Elia Elisa Cia Alves, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Brasil

## **GERENTE**

Polianna de Almeida Portela, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Brasil

## **CONSELHO EDITORIAL**

Adriana Abdenur, Instituto Igarapé, Brasil  
Agostina Costantino, Universidad Nacional del Sur (IIESS) y CONICET, Argentina.  
André Luis Reis da Silva, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil  
Andrés Serbin, Coordinadora Regional de Investigaciones Económicas y Sociales (CRIES), Argentina  
Barry Ames, University of Pittsburgh, Department of Political Science, Estados Unidos  
Brian Wampler, Boise State University, Department of Political Science, Estados Unidos  
Bruno Ayllon, Instituto de Altos Estudios Nacionales (IAEN), Equador  
Carolina Sampó, Universidad de La Plata y CONICET, Argentina  
Eduardo Xavier Ferreira Glaser Migon, Escola de Comando e Estado-Maior do Exército (ECEME), Brasil  
Eduardo Cesar Leão Marques, Universidade de São Paulo (USP) e CEM, Brasil  
Fabrício H. Chagas Bastos, Australian National University e Universidade de Los Andes, Austrália  
Fernando Guilherme Tenório, Fundação Getúlio Vargas (FGV), Brasil  
Gianpaolo Baiocchi, New York University (NYU), Estados Unidos  
Gisela Zaremberg, FLACSO, México  
Gladys Teresita Lechini, Universidad Nacional Rosario, Argentina  
Haroldo Ramanzini, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Brasil  
Hermes Moreira Jr., Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Brasil  
Janina Onuki, Universidade de São Paulo (USP), Brasil  
Leonardo Avritzer, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil  
Lisandra Lamoso, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Brasil  
Luis Inácio Germany Gaiger, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Brasil  
Mas'úd Ortega, Universidad Núr, Bolívia  
Michael Dunford, Chinese Academy of Sciences, (CAS/IGSNRR), China  
Monika Meireles, Instituto de Investigaciones Económicas (IIEc-UNAM), México  
Paris Yeros, Universidade Federal do ABC (UFABC), Brasil  
Pedro Felio Ribeiro, Universidade de São Paulo (USP), Brasil  
Rebecca Neaera Abers, Universidade de Brasília (UnB), Brasil  
Renata Mirandola Bichir, Universidade de São Paulo (USP), Brasil  
Roberta Holanda Maschietto, Universidade de Coimbra, Centro de Estudos Sociais (UC/CES), Portugal  
Roberto Pires, Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), Brasil  
Sandra Cristina Gomes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Brasil  
Sergio García, Universidad Rey Juan Carlos (CEDEU/URJC), Espanha  
Wagner de Melo Romão, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil

## **ASSISTENTES EDITORIAIS**

Brenda de Paula Mendes Dominguez, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Brasil  
Isabella Barbosa Loiola, Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Brasil  
Leandra Myrela Pereira Batista, Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Brasil  
Maria Gêssica Silva da Costa, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Brasil

## PARECERISTAS – VOL. 7 / Nº 2 /2022

A Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais gostaria de expressar seu apreço e profundo agradecimento aos colegas que serviram como pareceristas no segundo número de 2022, conforme listado abaixo.

Ana Paula Maielo  
Anna Constantino  
Cristina C. Pacheco  
Elize Massard  
Gabriela Gonçalves Barbosa  
Gills Vilar Lopes

Jan Marcel de Almeida Freitas Lacerda  
Marcelo Valença  
Rafael Barbosa de Aguiar  
Thiago Lima  
Thays Nogueira



Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais (RPPI)  
Centro de Ciências Sociais Aplicada CCSA - Campus Universitário  
CEP.: 58051-900 - (83) 3216-7200 - João Pessoa - Paraíba  
Contato: rppi.ufpb@gmail.com / Tel: (83) 3216-7200

# SUMÁRIO

## EXPEDIENTE

*Editorial* *i*  
Anderson Rafael Nascimento

## DOSSIÊS<sup>1</sup>

*Ensino e Aprendizagem de Relações Internacionais na Pandemia de COVID-19 desafios, propostas e resultados* *03*  
Elia Cia Alves, Cristina Carvalho Pacheco

*O que é estar presente no processo de ensino à distância: Refletindo sobre pedagogia e a disciplina de Relações Internacionais no contexto de pandemia* *08*  
Isabel Rocha de Siqueira, Nycolas Candido Da Silva Lau

*O Caso de Ensino no Contexto Remoto: a experiência da disciplina de Geopolítica e Segurança* *30*  
Elia Cia Alves, Augusto W. M. Teixeira Junior, Cristina Carvalho Pacheco

*Do Presencial ao Remoto: mapeamento da transição dos cursos de Relações Internacionais do Nordeste para o isolamento social na Pandemia de Sars-Cov 2* *50*  
Laís Caroline Kuss, Cristina Carvalho Pacheco

*Simulações em Relações Internacionais (SimulaRI): um projeto de inovação pedagógica para uma simulação virtual* *80*  
Jan Marcel de Almeida Freitas Lacerda, Italo Beltrão Sposito, Fernando José Ludwig

*Descarbonizar! Uma experiência de jogo-simulação online sobre políticas climáticas de descarbonização* *105*  
João Paulo Pereira dos Santos, Letícia Almeida Montenegro, Artur Prado Borges do Egito, Elia Elisa Cia Alves

## ARTIGOS

*A Política Pública de Atendimento às Vítimas da Violência Doméstica/Intrafamiliar: As Representações Sociais dos Profissionais da Rede Pública* *133*  
Andreia de Costa, Karla Maria Damiano Teixeira, Ana Isabel Sani

*Implementação e implicações da ação política de fortalecimento ao empreendedorismo feminino* *155*  
Lady Day Pereira de Souza, Isabela Pimentel Azevedo da Silva, Lucas Almeida Costa

---

<sup>1</sup> A tradução e revisão dos artigos em língua estrangeira publicados na Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais (RPPI) são de responsabilidade exclusiva dos autores/as.

## **EDITORIAL**

*DOI: 10.22478/ufpb.2525-5584.2022v7n2.64510*

### **A RPPI e contribuições para o ensino**

A Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais (RPPI) cumprimenta aos estimados/as membros do conselho editorial, editoras de área, gerente da revista, assistentes de edição, autores/as, pareceristas e leitores/as.

Com grande satisfação, trazemos ao público nosso número 2 de 2022. Esse número conta com oito textos, sendo grande parte contidos no Dossiê publicado nesse número. Esse Dossiê, em confecção desde o ano de 2021, é organizado pela Profa. Dra. Elia Elisa Cia Alves e a Profa. Dra. Cristina C. Pacheco. Os artigos apresentam casos de ensino relacionados com as disciplinas de Relações Internacionais e discutidos no Mettrica Lab (Laboratório de Metodologias e Técnicas de Aprendizado Ativo em RI). Essa perspectiva de debate sobre casos de ensino pode ser uma área com potencial para atuação de periódicos científicos, que além de sua função de divulgação de pesquisa, podem também cumprir esse importante papel de disseminação de experiências de ensino. O Dossiê que é apresentado nesse número se soma nessas experiências.

Além dos artigos contidos no Dossiê, esse número apresenta também mais outros dois artigos com debates mais relacionados com as políticas públicas. Pôr a RPPI buscar ser um veículo inovador que entrecruza as áreas das Relações Internacionais e das Políticas Públicas, esse número pode ser tomado como um exemplar desses encontros e das sinergias que são por ele geradas.

No contexto das atividades da Revista, informamos que a assistente de direção, Polianna Almeida passará a exercer a função de Gerente de Revista. Ainda que atuando voluntariamente, essa chegada possibilitará maior autonomia e capilaridade para as atividades da revista e coordenação dos processos de editoração da Revista.

Além da chegada da gerente de revista, nesses últimos meses também se juntaram à RPPI outras novas assistente de edição: Brenda Dominguez, que já está na RPPI desde o primeiro semestre, e mais recentemente: Isabella Loiola, Leandra Pereira e Maria Gécica Silva da Costa.

Nós, os editores e editoras, a gerente de revista e as assistentes de edição, desejamos a todos uma ótima leitura.

Anderson Rafael Nascimento  
Editor-Chefe da Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais

# Ensino e Aprendizagem de Relações Internacionais na Pandemia de COVID-19: desafios, propostas e resultados

*Teaching and Learning International Relations in the Pandemic of COVID-19: challenges, proposals and results*

Elia Cia Alves<sup>1</sup> 

Cristina Carvalho Pacheco<sup>2</sup> 

DOI: [10.22478/ufpb.2525-5584.2022v7n2.64575]

Desde 2000, o campo das Relações Internacionais passou por grande expansão no Brasil com o apoio de flexibilização da regulamentação, aumento dos investimentos públicos e o crescente interesse da opinião pública pelo tema. De 2002 a 2020, 27 novos programas foram criados em universidades públicas brasileiras, em todas as regiões do país. No entanto, a maioria dessas instituições não estava preparada para a educação a distância, sendo gravemente afetadas. Além disso, esse contexto emergencial atingiu o Brasil em meio a uma crise político-econômica, que foi agravada por fatores socioeconômicos, sanitários, organizacionais e técnico-operacionais. Como consequência, a maioria dessas instituições teve que interromper abruptamente as atividades de ensino.

Enquanto as entidades privadas traçaram um cenário de rápida implementação do plano de digitalização da educação, sofrendo pressões financeiras decorrentes da inadimplência e demissões em massa de professores, as IES públicas ofereceram três diferentes tipos de resposta, diante das alternativas dentro das suas três áreas de atuação: ensino, pesquisa e extensão. Em alguns casos, transicionar para o contexto remoto revelou desafios, muito maiores que o acesso à Internet, passando até pela própria sobrevivência de docentes e discentes. Além das perdas humanas, a pandemia foi fonte de interrupções

---

<sup>1</sup> Universidade Federal da Paraíba. E-mail: eliacia@gmail.com.

<sup>2</sup> Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: criscpacheco@gmail.com.

## **Alves & Pacheco. Ensino e Aprendizagem de Relações Internacionais na Pandemia de COVID-19: desafios, propostas e resultados**

profissionais para o ensino superior no Brasil. Mesmo assim, em meio a esse complexo contexto, professores buscaram adaptar e criar novas metodologias e técnicas de ensino e avaliação, com o objetivo de minimizar as perdas no processo do ensino-aprendizagem.

A COVID-19 afetou o ensino e aprendizado em quase todas as instituições de ensino superior (IES) do mundo. Marinoni et al (2020) estimam que dois terços das IES implementaram educação à distância. Em março de 2020, o início do semestre letivo na maioria das IES do Brasil foi surpreendido pela necessidade de suspensão presencial das atividades de ensino.

Até então destinado apenas à modalidade Educação à Distância (EaD), o ensino por meio digital disseminou-se em todo o sistema educacional brasileiro em diferentes modalidades, tais como o ensino remoto, diferente do conceito original de educação à distância. No caso específico do ensino superior, adotou-se atividades por meio digitais e uso de ambientes virtuais de aprendizagem como forma de substituir as atividades presenciais.

E isso foi feito de maneira emergencial, sem capacitação alguma dos professores, principalmente daqueles que não possuíam nenhum tipo de familiaridade com o ensino remoto. O desafio estava posto: aprender o uso de novas ferramentas digitais, em relação às quais uma imensa maioria do corpo docente pouco e, até mesmo, nunca tinha trabalhado antes mas, principalmente, reinventar-se diante desta "nova normalidade". É preciso mencionar também que tampouco capacitou-se o aluno. Ademais, a transição para os meios digitais acentuou um gap já existente, principalmente para os discentes que não possuem condições financeiras ou geográficas de ter acesso à internet.

Parte-se da premissa de que o ensino remoto, embora tenha sido instalado de maneira improvisada e emergencial, impactou significativamente o processo de ensino e aprendizagem. Nesse cenário, o Mettrica Lab (Laboratório de Metodologias e Técnicas de Aprendizado Ativo em RI) entende que possui um papel fundamental na construção e disseminação de práticas pedagógicas compatíveis com o ensino remoto e que podem ser utilizadas no ensino presencial.

Diante disso, o dossiê reúne contribuições que contextualizam esses desafios da transição para a modalidade remota em um contexto político-econômico crítico, tal qual possibilidades e caminhos para professores adaptarem seus estilos de ensino em contextos disruptivos, considerando desafios conjunturais, como acesso e uso de tecnologias no ensino e a promoção de engajamento, bem como estruturais, considerando questões

## **Alves & Pacheco. Ensino e Aprendizagem de Relações Internacionais na Pandemia de COVID-19: desafios, propostas e resultados**

socioeconômicas e emocionais que ganharam evidência nesse contexto, permeando as atividades de ensino. Ainda, apresentamos algumas experiências de metodologias ativas de aprendizagem desenvolvidas para serem aplicadas no contexto remoto, visando superar os desafios de engajamento e outras dificuldades relacionadas ao ensino intermediado por plataformas digitais. Algumas dessas experiências foram elaboradas, aplicadas e testadas no âmbito do Mettrica Lab, também de forma virtual, o que permitiu identificar pontos de aprimoramento visando torná-las mais interessantes e eficazes.

O dossiê é composto de cinco trabalhos que trazem diferentes, embora complementares, olhares em termos teórico-metodológicos, institucionais e geográficos, mas todos com uma perspectiva reflexiva e propositiva, na medida do possível, dos desafios impostos ao ensino nas relações internacionais a partir da experiência da COVID-19.

O primeiro trabalho, elaborado por Laís Kuss (Fecap) Cristina C. Pacheco (UEPB) apresenta um mapa da transição para o contexto remoto em instituições no Nordeste do país: "Do presencial ao remoto: mapeamento da transição dos cursos de Relações Internacionais do Nordeste para o isolamento social da COVID-19".

Isabel Rocha Siqueira (PUC-RJ) e Nycolas Candido discutem um dos maiores desafios do ensino remoto, o engajamento, com a reflexão: "O que é estar presente no processo de ensino à distância? Refletindo sobre aprendizados durante a pandemia?"

Augusto Teixeira (UFPB), Elia Cia Alves (UFPB) e Cristina C. Pacheco (UEPB) apresentam uma experiência de ensino ativo em estudos de segurança internacional com "O Caso de Ensino no Contexto Remoto: a experiência da disciplina de Geopolítica e Segurança Internacional"

João Paulo Pereira (PPGCPRI, UFPB), Artur Egito (PPGPCI, UFPB), Letícia Montenegro (PPGRI, UEPB) e Elia Cia Alves (UFPB) trazem uma reflexão sobre políticas públicas a partir de uma plataforma gratuita e interativa, com "Descarbonizar! Uma experiência de jogo-simulação online sobre políticas climáticas de descarbonização".

Jan Marcell (UFT), Fernando Ludwig (UFT) e Italo Sposito (UFT) contribuem com sua experiência da transição de um modelo de simulação para o contexto online, em "Simulações em Relações Internacionais (SimulaRI): um projeto de inovação pedagógica para uma simulação virtual na UFT".



**Referências**

Marinoni, G., Van't Land, H., Jensen, T. (2020). IAU Global Survey Report, International Association of Universities, May 2020.

OMS [World Health Organization] (2020). Diretor da OMS declara Covid 19 pandemia. <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-mission-briefing-on-covid-19---13-march-2020> Acesso em: 22 maio 2021

UNESCO [UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANISATION] (2020). COVID- 19 Educational disruption and response. Paris: Unesco, 30 July 2020. Disponível em: <http://www.iiep.unesco.org/en/covid-19-educational-disruption-and-response-13363>. Acesso em: 22 maio 2021.

# O que é estar presente no processo de ensino à distância? Refletindo sobre pedagogia e a disciplina de Relações Internacionais no contexto de pandemia<sup>1</sup>

*What does it mean to be present in distance learning? Reflections on pedagogy and the discipline of International Relations in the context of the pandemic*

Isabel Rocha de Siqueira<sup>2</sup>   
Nycolas Candido Da Silva Lau<sup>3</sup> 

DOI: [10.22478/ufpb.2525-5584.2022v7n1.61186]

Recebido em: 15/10/2021  
Aprovado em: 24/03/2022

**Resumo:** O que o ensino à distância trouxe para a sala de aula foi uma ruptura, em muitos casos, mas ele também nos provocou a investir ainda mais em formatos e processos. No caso das Relações Internacionais, uma disciplina cuja formação não pressupõe treinamento pedagógico, a pandemia talvez represente um ponto de inflexão importante. Propomos pensar três “interstícios” na medida em que indagam o que significa estar presente na sala de aula. Tratamos da maneira como a arquitetura digital em que nos inserimos nos divide em parcelas de informação e sobre qual é o papel da prática pedagógica em desafiar essa forma de existência digital, mesmo em tempos de ensino remoto. Falamos também do papel das narrativas como formas de promover contiguidade, clamando por uma presença qualificada na conversa. Por último, olhamos para como o ensino pode ser atravessado por construções de imaginários alternativos de tais modos a garantir presença nessa construção. Para todas essas reflexões, oferecemos casos de atividades “em sala” para o prolongamento dessa contiguidade em termos de uma descompressão de arcos narrativos, ou seja, em desafio ao engajamento por vezes decisivo e superficial dos tempos digitais.

---

<sup>1</sup> Uma primeira versão deste artigo foi apresentada no 8º encontro anual da ABRI, em 28 de julho de 2021, no painel de título “Ensino e Aprendizagem de Relações Internacionais na Pandemia: desafios, propostas e resultados”.

<sup>2</sup> Instituto de Relações Internacionais (IRI), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). E-mail: [desiqueira.ir@puc-rio.br](mailto:desiqueira.ir@puc-rio.br).

<sup>3</sup> Instituto de Relações Internacionais (IRI), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). E-mail: [nycolas.csilva@gmail.com](mailto:nycolas.csilva@gmail.com).

**Palavras-chave:** Presença; Ensino à Distância; Arquitetura Digital; Narrativa; Futuros.

**Abstract:** What distance learning brought to the classroom was some rupture in many cases, but it also provoked us into invest even more in formats and processes. In the case of International Relations, a discipline in which formation does not presuppose pedagogical training, the pandemic may represent an important turning point. We propose to think of three “interstices” insofar as they ask what it means to be “present” in the classroom. We deal with the way in which the digital architecture in which we operate divides us into pieces of information and what the role is of pedagogical practice in challenging this form of digital existence, even in times of remote education. We also talk about the role of narratives as ways to promote contiguity, calling for a qualified presence in the conversation. Finally, we look at how teaching can be permeated by constructions of alternative imaginaries in such ways as to guarantee presence in this construction. For all these reflections, we offer cases of “in-class” activities to extend this contiguity in terms of a decompression of narrative arcs, that is, in defiance of the sometimes divisive and superficial engagement of digital times.

**Keywords:** Presence; Distance Learning; Digital Architecture; Narrative; Futures.

## 1. Introdução

No Brasil, para lecionar no ensino superior, em geral é necessário ter ao menos pós-graduação lato sensu, no caso de universidades privadas, e pós-graduação stricto sensu para universidades públicas. A colocação, portanto, não necessariamente passa por formação na área de Educação. Este é fato comum em vários países. Porém, principalmente diante dos movimentos recentes pela descolonização do conhecimento e do espaço das universidades (Grosfoguel, 2013; Joseph Mbembe, 2016) e em face dos debates sobre a relação ciência-política nas salas de aula (Jong, Icaza, & Rutazibwa, 2018), é cada vez mais importante dialogar sobre uma formação pedagógica para o trabalho docente. Afinal, os desafios deste trabalho se multiplicaram, principalmente no contexto atual de pandemia da COVID-19: há ainda inúmeros casos de ansiedade, depressão e pânico entre discentes e docentes com as muitas dificuldades e dúvidas colocadas pela pandemia, pelo isolamento e pelas crises econômica e política atuais (Levecque et al, 2017). Mesmo aquelas<sup>4</sup> menos atingidas por esses fatores se veem com dificuldade de manter níveis de concentração e dedicação quando, em alguns casos (ver

---

<sup>4</sup> Optamos, aqui, pelo uso dos substantivos no feminino, recepcionando demandas dos estudos feministas para romper com padrões cisheteronormativos na construção de “sujeitos neutros” e “impessoais” durante a escrita acadêmica (Rio Grande do Sul, 2014).

artigos desta edição), já vamos para o fim do segundo ano de ensino à distância (EaD)<sup>5</sup>. Por sinal, por estarmos juntas enquanto comunidade acadêmica neste cenário, a nosso ver, é importante fazer o exercício de refletir também juntas, em co-autoria docente/discente.

Nesse sentido, se a pandemia causou inúmeras rupturas, também tem sido momento de reinventar e experimentar. Cercados de cuidado, como prática material, afetiva e ética (Puig de la Bellacasa, 2017), esses movimentos podem trazer reflexões importantes, capazes de se enraizarem na forma como praticamos pedagogia.

Nesse sentido, se a pandemia causou inúmeras rupturas, também tem sido momento de reinventar e experimentar. Cercados de cuidado, como prática material, afetiva e ética (Puig de la Bellacasa, 2017), esses movimentos podem trazer reflexões importantes, capazes de se enraizarem na forma como praticamos pedagogia.

Propomos três caminhos de reflexão a partir de um contexto mais amplo sobre a relação pedagogia-mercado no momento atual: (i) a arquitetura digital do EAD e seus interstícios com a existência digital em uma economia política global do conhecimento; (ii) o papel das narrativas e seus interstícios com a vivência temporal da pedagogia à distância, e (iii) a imaginação de futuros possíveis e seus interstícios com a garantia da presença.

Sendo assim, visamos, em primeiro lugar, praticar um olhar crítico sobre a arquitetura digital em que estamos vivendo a experiência do EaD. Nas palavras de Hassan e Sutherland (2017, p. 10, tradução nossa), a lógica digital “nos leva a um mundo virtual que não tem análogo nas complexas ecologias de organismos que compõem a vida na Terra – e da qual os humanos são parte integrante.” Já um “mundo virtual” pode ser entendido como “um ambiente simulado” que se distingue do mundo material e físico pelos “tipos de experiência disponíveis para o usuário proporcionados pela combinação de diferentes recursos técnicos, com destaque para o avatar.” (Girvan, 2018, p. 1903, tradução nossa). É importante notar que o analógico e o digital não estão separados por uma fronteira clara. Como diversas autoras afirmam, não há linearidades; estamos falando

---

<sup>5</sup> O ensino remoto emergencial se refere ao conjunto de respostas on-line aos desafios educacionais gerados pelo impedimento da interação face-a-face em sala de aula no contexto pandêmico. O ensino remoto se diferencia do Ensino à Distância (EaD), que compreende a sistematização mais planejada de formas de estudo que não requerem a presença de docentes e discentes em um mesmo local (Veiga, et al. 1998). Por outro lado, porém, em 2021, após quase dois anos de medidas de isolamento, já não se pode talvez falar em ensino remoto emergencial. Assim, ao longo do artigo optamos por usar ambos os termos de maneira intercambiável, sem a adição do “emergencial”.

de mediações sociotécnicas complexas e imprevisíveis em seus atravessamentos e suas ressonâncias (Cesarino *et al.*, 2021; Segata e Rifiotis, 2021).

Qualquer arquitetura digital é parte indissociável de uma economia política global (Zuboff, 2019), o que significa que interesses econômicos acabam absolutamente imbricados também em nossas relações sociais digitais. Inspirado no trabalho de Gilles Deleuze, John Cheney-Lippold (2017) sugere que “no mundo digital, nos tornamos ‘divíduos’ (*‘dividuals’*), ou seja, a decomposição de indivíduos em nuvens de dados sujeitas a integração automatizada e desintegração.” A integração automatizada é guiada por todo um mercado de customização de informações para indivíduos, ou consumidores – de produtos, ideias e ideologias. Este fenômeno nos leva à primeira reflexão: o que significa estar presente hoje nessa arquitetura digital, diante de tantos fragmentos de nós? E qual o impacto dessas reconfigurações de presença para a construção de coletivos, a formação de sonhos compartilhados e para a prática pedagógica no contexto da qual costumamos tentar alimentar essas construções e fazer sentido delas (Freire, 2013)? Aqui conjuramos a maneira como Isabelle Stengers mobiliza o termo “presença” em sua proposta cosmopolítica, com a conotação daquilo que coloca interstício, ou seja, desacelera as afirmações do que sabemos e nos convida a hesitar sobre a maneira como nos arvoramos autoridade para afirmar que sabemos (2018, p. 444). Compartilhamos algumas indagações sobre a sala de aula digital como um espaço que nos obriga à autorreflexão sobre a qualidade das conversas que temos em aula.

Ao nos tornarmos seres digitais, decompostos em partículas infinitamente recombináveis, alguns autores apontam que estamos perdendo componentes importantes de ritmo analógico da vida: na aceleração e na quantidade de tudo que consumimos nesse meio digital, muitas vezes perdemos o “fluxo” (Hassan & Sutherland, 2017, p. 141). Isto significa que nem o passado tem muito lugar nessa existência presentista, nem a construção de futuros: o porvir ganha caráter de certa forma tacitamente inevitável; está no caminho natural do avanço tecnológico, algo em que vivemos e confiamos a ponto de irmos nos absterdo de sua construção. Com isso, tem sido deixada de lado a duração analógica de experiências e narrativas, com impacto crucial sobre como nos relacionamos e, logo, como dialogamos no espaço democrático (Rocha de Siqueira, no prelo). É neste sentido que construímos o segundo caminho de reflexão deste artigo, apresentando algumas tentativas de reavivar essa experiência analógica mesmo no EaD. Para isso, vamos tratar do uso de literatura ficcional em sala de aula.

O terceiro caminho de reflexão passa pelo sonhar juntos, pelo “esperançar” como prática pedagógica ainda mais crucial nos tempos atuais. Para isso, inspiramo-nos nos trabalhos de Paulo Freire (2013), bell hooks (2018) e Silvia Rivera Cusicanqui (2018) quanto ao papel da teorização e da educação como prática libertadora e solidária. Neste âmbito, o EaD de certa forma abriu possibilidades de trocas antes normalmente impedidas pela distância geográfica e pelos custos financeiros. O EaD, neste caso, ajuda a literalmente buscar inspirações onde quer que pareça possível encontrá-las. Diante da impossibilidade de lamentar alguns “impossíveis” *a priori* (o distante e inalcançável), quais lições o ensino remoto nos oferece sobre a introdução da criatividade e da abertura radical na prática pedagógica?

Metodologicamente, portanto, o artigo mobiliza as narrativas, a presença e os sonhos como interstícios (Stengers, 2018). O objetivo é aprofundar estudos de casos de prática pedagógica no contexto de uma arquitetura digital cujos processos de aceleração, compartimentação e comodificação não surgem com a pandemia, mas são intensificados e expandidos por ela. Para isso, docente e discente trabalhamos juntas unindo elementos autobiográficos das experiências em sala de aula no desenvolvimento desse teorizar como prática libertadora (Freire, 2011, 2013, 2019; hooks, 2018). Trata-se menos de compartilhar experiências vividas por ambos em sua completude e mais de promover, entre nós, as “conversas teóricas” propostas por hooks (2018, p. 97), com o intuito de contribuir para avançar análises sobre o EaD nas RI na atual conjuntura. Diversas etapas dessas conversas entre nós geraram o presente texto.

## **2. Desafios da arquitetura digital**

Nesta seção, queremos primeiramente contextualizar as práticas pedagógicas que vão ser analisadas e propostas nas seções seguintes em termos de dinâmicas econômicas, políticas e sociais globais. Como expressamos acima, a existência digital não se iniciou com a pandemia e, na educação, não foi inaugurada com o EaD. No entanto, a digitalidade, que já vinha se intensificando, ganhou contornos mais dramáticos. O uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) pelas instituições de ensino já levantava importantes preocupações sobre a falta de transparência nas parcerias formadas entre empresas e universidades para a gestão de dados, mensagens e a criação de salas virtuais (Cruz *et al.* 2019). Na tentativa de levantar mais informações sobre estes acordos

e poder analisar seus efeitos, foi criado o Observatório Educação Vigiada<sup>6</sup>, iniciativa de divulgação científica que visa “letrar e divulgar informações sobre a plataformização da educação pública no Brasil e na América do Sul”. A pesquisa do Observatório utiliza um *software* de código aberto para mapear os *data centers* em que estão abrigados os servidores de e-mail das instituições de ensino<sup>7</sup>. O objetivo é apontar para o avanço das empresas de tecnologia sobre a dinâmica organizacional de instituições públicas do setor de educação. Em 2016, a pesquisa demonstrou que cerca de 45% das universidades públicas do Brasil utilizavam servidores da *Google* ou *Microsoft* ao invés de servidores próprios ou outras formas de abrigar o serviço de e-mails (Cruz et al., 2019, pp. 12–13). Já em 2021, das 144 instituições analisadas, 79% utilizam soluções privadas<sup>8</sup>. Estes acordos cresceram significativamente durante os meses de pandemia: de 63% em março para 74% em outubro de 2020 (Cruz e Venturini, 2020, p. 1069).

Um dos principais aportes teóricos do Observatório é o conceito de capitalismo de vigilância, desenvolvido por Zuboff (2019, p. 11, tradução nossa), que sugere que a extração de dados digitais comercializáveis para fins de propaganda inaugurou um tipo de capitalismo no qual a apropriação do trabalho, da terra e da riqueza, marca do capitalismo industrial, foi suplantada pela apropriação da “experiência privada para tradução em mercadorias fungíveis que são rapidamente arrastadas para a vida estimulante do mercado”. Em um primeiro momento, estes dados eram como um subproduto da atividade dos usuários. Com a crescente pressão de investidores, passaram a ser “agressivamente caçados, adquiridos e acumulados [...] em grande parte por meio de operações unilaterais destinadas a evadir a consciência individual e, assim, contornar os direitos de decisão individual” (ibid., p. 13), compondo o aspecto de vigilância deste capitalismo no qual interações, emoções e complexidades que constituem a experiência humana são reduzidas ao “comportamento mensurável e observável”, uma “matéria-prima grátis” para a venda de produtos mais personalizados (Zuboff, 2019, pp. 20 e 13, tradução nossa). Interagindo entre si, as tecnologias digitais formam uma “arquitetura global que renderiza, monitora, computa e modifica, substituindo a engenharia das almas pela engenharia do comportamento” (ibid., p. 20).

---

<sup>6</sup> Ver Observatório Educação Vigiada. Disponível em: <https://educacaovigiada.org.br/pt/sobre.html>. Acesso: 6 de outubro de 2021

<sup>7</sup> O programa pode ser encontrando em: <https://gitlab.com/ccsl-ufpa/get-mx-universities/>. Acesso: 6 de outubro de 2021

<sup>8</sup> Disponível em: <https://educacaovigiada.org.br/pt/mapeamento/brasil/>. Acesso: 6 de outubro de 2021.

Os contornos mais preocupantes dessa arquitetura se expressam na maneira como interferem nas formas de participação social e ação coletiva. Zuboff (2019, p. 21, tradução nossa) entende que através desta manifestação do capitalismo, as empresas de tecnologia estabelecem uma intensa relação de dependência com populações que, no capitalismo industrial, eram entendidas como consumidoras, e agora são (re)conceitualizadas “como ‘usuárias’ indiferenciadas”. Nós, usuárias, mobilizamos as TICs como ferramentas para as mais variadas tarefas diárias, tornando-se um grande desafio realizar atividades básicas sem qualquer conexão com as redes do *Big Data*, por exemplo. A interação entre interesses econômicos e o cotidiano das relações sociais é, assim, intensamente aprofundada, “já que os mesmos canais em que contamos para logística diária, interação social, trabalho, educação, saúde, acesso a produtos e serviços e muito mais” servem para assegurar os fluxos do capitalismo de vigilância (ibid., p. 25).

Isso não quer dizer, entretanto, que as TICs são apenas uma força destrutiva. Cruz e Venturini (2020, pp. 1072 e 1076) sugerem que as plataformas educacionais oferecidas pelas empresas de tecnologia tornam possível lidar com tarefas complexas instituídas pelo ensino remoto, como a necessidade de interação em tempo real entre um número grande de professoras e estudantes e a possibilidade de que esta interação seja flexível aos diversos tipos de dispositivos.

Neste sentido, a questão passa a ser menos sobre vilanizar ou celebrar a crescente integração das TICs à prática pedagógica e mais sobre apontar desafios e dilemas morais e políticos que surgem nesta integração e que foram exacerbados pelas medidas de isolamento contra a COVID-19. Considerando a integração problemática das TICs ao nosso cotidiano um destes desafios é como fazer frente à comodificação da experiência em um contexto pedagógico onde o uso das tecnologias digitais se tornou não apenas útil, mas uma exigência para a saúde coletiva. Este é um questionamento que se faz central para a prática pedagógica, não apenas porque a educação é um dos aspectos de nossa vida cotidiana imbricado com tecnologias, mas porque afeta centralmente as condições de presença em sala de aula. Como coloca hooks (2018, pp. 17-18) o interesse “por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros” está ligado à “[v]isão constante da sala de aula como um espaço comunitário” e cultiva, portanto, a possibilidade de “criar e sustentar uma comunidade de aprendizado”.

A arquitetura global do capitalismo de vigilância intervém nesta presença comunitária e em seus valores na medida em que nos torna esses “divíduos” em contínuo

processo de integração e desintegração. O fluxo desse processamento desafia o que podemos conhecer e vivenciar em termos das interações sociais que possibilitam a construção de comunidades. Ele institui o que Hassan e Sutherland (2017, p. 138, tradução nossa) cunham como “a aceleração das relações sociais orientada por eficiência”. Na vida digital, relações sociais importam na medida em que são capazes de gerar, da forma mais rápida possível, a próxima combinação de dados. Entretanto, como coloca Estévez (2009, p. 402, tradução nossa), em um tempo digital, “não podemos ver a continuidade do movimento atravessando o espaço e o tempo para produzir um efeito [porque] eles [os computadores] não funcionam como algo que possamos reconhecer na natureza [...]”. Este apagamento da continuidade é um desafio pedagógico principalmente pelos aspectos de nossa sociabilidade que deixamos de experimentar na dinâmica do tempo digital.

Dito de outro modo, há uma complexidade no espaço-tempo dos nossos encontros que dificilmente é capturada pela digitalidade. O exercício de participar da vida do outro (hooks, 2018, p. 25) não diz previamente a que veio, pois, a relação constitui seus próprios efeitos e dinâmicas, não reduzíveis ao comportamento de uma ou de outra sujeita que se relaciona, nem mesmo a qualquer “denominador comum de semelhança” (Zuboff, 2019, p. 21, tradução nossa). Atentar para esta imprevisibilidade é essencial na construção de comunidades de aprendizado, já que o surgimento de reflexões e necessidades não estabelecidas previamente aponta para a importância de fazer adaptações nos esquemas de aula, a fim de que todas se sintam parte e tenham sua voz ouvida (hooks, 2018, p. 17).

Na lógica digital, porém, mesmo a possibilidade de começar e encerrar uma aula com poucos toques nos botões do *Google Meets* ou *Zoom* pode ser considerado um indicativo do quão rápido interações podem ser feitas e desfeitas no espaço virtual. Ademais, as coletividades formadas nestas interações são, por vezes, simultâneas: “estudantes” de um curso universitário, por exemplo, entram nas aulas *online* já como “usuários” de uma plataforma de videoconferência e “potenciais compradores” de um pacote *premium* dessa plataforma, ou de produtos correlatos.

Nesta arquitetura, as frações que nos tornam “divíduos” são também recompostas em um processo de dataficação (Segata e Rifiotis, 2021) que impõe enormes desafios à nossa agência: “somos membros temporários de diferentes categorias emergentes”, já que “não há sentido único e estático de nós, mas sim um número incontável de interpretações de dados moduladas que competem entre si e que compõem quem somos” (Cheney-

Lippold, 2017, p. 27). Deste modo, não apenas as particularidades são desintegradas, mas “coletivos” são formados sem que cada pessoa esteja presente – os famosos “perfis”, pegando atalhos e assim colapsando dinâmicas de reconhecimento (Campanella, 2021).

Segundo Cesarino, Walz e Balistieri (no prelo), este tipo de plataformização gera “uma paisagem altamente fragmentada...Esses mundos só são integrados no e pelo processo cognitivo de cada usuário individual, que Van Zoonen (2012) chamou de ‘eu-pistemologia’ (i-pistemology)”, em que a régua da verdade é a experiência e opinião individual. Van Zoonen (2012) demonstrou com sua pesquisa que todos esses fenômenos caminham juntos: o capitalismo de vigilância ou de plataformas; a dataficação e digitalização da vida (ver também Segata e Rifiotis, 2021); e uma desconfiança geral em instituições, substituídas por uma epistemologia do “eu”. Podemos dizer que entre a confiança na inovação e no “eu”, portanto, tem sido deixada de lado a duração e a performance analógica de experiências e narrativas, com suas interrupções, surpresas, imprevisibilidades e seus investimentos em certos fluxos. Mais importante, essa perda tem impacto crucial sobre como nos relacionamos e, logo, como dialogamos no espaço democrático (Rocha de Siqueira, no prelo). É crucial perguntar, portanto, como reconhecer algo de nós e entre nós nesta presença fragmentada?

### **3. Primeiro interstício: como estar presente no ensino remoto?**

Talvez uma das queixas mais comuns de docentes nesse período de ensino remoto tenha sido sobre esta fragmentação: o fato de que muitas vezes estão se comunicando com nomes escritos em pequenas telas pretas ou no máximo com fotos nessas telinhas, porque várias alunas acabam por não ligar suas câmeras na sala de aula digital. Isto pode acontecer por inúmeros motivos e a empatia convida a ter algumas possibilidades em mente, como as circunstâncias na casa da aluna e a necessidade de cuidar de outros afazeres concomitantemente. A estética de uma grande tela cheia de pequenas telas pretas com apenas nomes ou fotos é em si uma mensagem poderosa, capaz de inibir ou desmotivar discentes e docentes. Perdem-se as emoções nas expressões faciais, as pequenas reações ao que foi dito, o contato visual que permite averiguar interesse, e isso tudo vira uma bola de neve, porque quanto menos interação, maior o custo daquela que gostaria de interagir, mas acaba acreditando que o esforço da interrupção pode valer pouco à pena. Algumas alunas compensam no *chat*, comentando em tempo real, mas há dificuldade em tentar monitorar as poucas telas ligadas em adição aos *slides* e ao *chat*, e a linguagem escrita tem tempo e funcionamento próprios.

O que significa estar presente de fato em uma sala de aula virtual? Com quantas presenças contamos quando metade do grupo está sem câmera? Ou isso não faz necessariamente diferença? Qual é a diferença entre a presença presencial e a virtual para a prática pedagógica?

Aqui, queremos provocar a reflexão ao longo de duas linhas importantes para pensar especialmente as RI: trata-se de uma área em que é comum, principalmente em visões mais tradicionais da disciplina, tomar como objetos clássicos de pesquisa aquilo que está distante geograficamente. Se nas Ciências Sociais, por exemplo, o tema da família é provavelmente frequente em pesquisa, nas RI temas como a guerra no Iraque ou a travessia de refugiados no Mar Mediterrâneo são tópicos tão frequentes quanto normalmente distantes das realidades de quem estuda. Com isso, muito é debatido sobre os desdobramentos éticos e políticos do fazer científico quando normalmente a pesquisadora não convive de perto com aquelas pessoas sobre quem escreve, nem tem muitos elementos com que fazer conectar sua realidade em relação a seu objeto de pesquisa.<sup>9</sup> Podemos afirmar que o “tomar distância geograficamente”, na disciplina de RI, tem claras “consequências epistemológicas” (Freire, 2013, p. 58) para toda uma forma de fazer científico que se convencionou senso comum ou hegemônica e que vem sendo só recentemente disputada.

Se somarmos a isso a ausência de uma formação pedagógica (que não é particular às RI), fica a importante questão sobre em que medida a não-presença com que nos acostumamos com relação aos objetos de pesquisa na disciplina encontra alguma ressonância com certa não-presença na prática pedagógica? E note-se que aqui não especificamos esta não-presença no EaD, porque, justamente, talvez seja melhor aproveitar o momento de reflexão para deixar em aberto quais mudanças o EaD trouxe para essa presença qualificada em sala de aula no caso da prática pedagógica em RI.

Agora, portanto, debruçamos-nos um pouco sobre esse conceito de presença, que tomamos emprestado de Stengers (2018). Em sua preocupação com “cultivar hábitos democráticos” e “desacelerar” o pensamento, encontramos paralelo com a tentativa de colocar “interstícios” no presentismo da vida digital a que o EaD inevitavelmente nos arrastou com ainda mais força. Ao recuperar a figura abstrata do “idiota” de Deleuze, que o pegou emprestado de Dostoievski, Stengers quer destacar a personagem “que resiste à

---

<sup>9</sup> Aqui o aprendizado das teóricas feministas é de suma importância para toda a área e outras áreas das Ciências Sociais. Ver, por exemplo, Hill Collins, 2002; Enloe, 2014; Ballestrin, 2017.

maneira como a situação é apresentada, cujas urgências mobilizam o pensamento ou a ação” (p. 444). A insistência em desmontar a urgência tem a ver com a vontade de questionar as condições em que se dá autoridade a ela, não ao conteúdo do que é afirmado, ou seja, não está em disputa a verdade do dito, mas a autoridade do dizer sem a presença daqueles que serão “vítimas da decisão” (p. 449). Assim, o cosmos é a própria insistência, por seu potencial de gerar a oportunidade para essa presença. Aqui, a discussão que Stengers levanta importa principalmente para fazer pensar sobre a relação fulcral para a democracia entre *ethos*, a maneira de se comportar de um ser, e o *oikos*, seu ambiente, no que ela chama de perspectiva “eto-ecológica” (Ibid.). O que seria decidido se o espaço fosse outro, com outras presenças e outros possíveis interstícios? A proposição “idiota” coloca em questão “a estabilidade eto-ecológica deste mundo aqui” (Ibid., p. 451). Ela é, assim, um “acontecimento cósmico” (Ibid.), no sentido do cosmos de Stengers.

Aqui, ao mesmo tempo em que propomos interstícios a ela, queremos convidar a pensar a pandemia de COVID-19 ela mesma como um interstício, um acontecimento cósmico que nos coloca a necessidade de pensar a estabilidade de nossa perspectiva eto-ecológica no contexto da prática pedagógica. A maneira como exercemos essa prática está, afinal, relacionada ao espaço em que ela se desenvolve e este espaço mudou radicalmente no EaD.

Em um diálogo público, como chamou a conversa com seu colega filósofo Ron Scapp, hooks (2018) trata da presença do professor na sala de aula (aqui o gênero sendo proposital, pois estavam discutindo a imagem do professor branco homem):

A pedagogia libertadora realmente exige que o professor trabalhe na sala de aula, que trabalhe com os limites do corpo, trabalhe tanto com esses limites quanto através deles e contra eles; os professores talvez insistam que não importa se você fica atrás da tribuna ou da escrivaninha, mas isso importa sim...Reconhecer que somos corpos na sala de aula foi importante para mim, especialmente no esforço para quebrar a noção do professor como uma mente onipotente, onisciente (Ibid., p. 184-85).

Sendo a presença do corpo neste espaço da sala de aula algo tão central a uma proposta crítica pedagógica, neste caso feminista, como pensar os desdobramentos da mudança para uma sala de aula virtual por esse caminho? Esta descorporificação é pauta importante para pesquisa: o que representa o fato de estarmos todas em posição igual com telinhas dispostas lado a lado frente à ideia da sala de aula e às expectativas convencionais que hooks e Scapp descrevem?

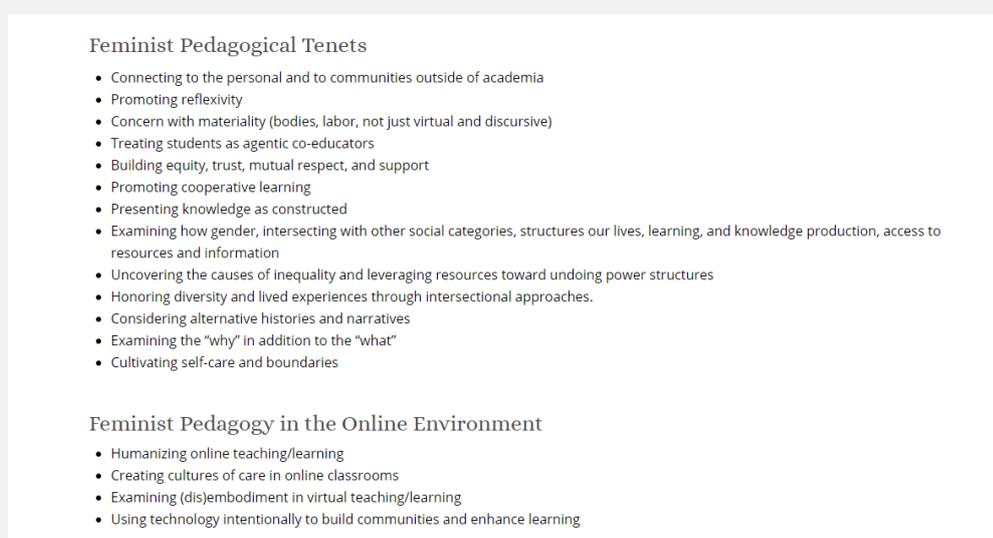
Por ora, queremos enfatizar que, na proposta de hooks, inspirada em Freire, a pedagogia é uma constante prática de libertação, de modo que a comunidade nunca poderia ter suas fronteiras, nem seus modos de funcionamento fixos. A construção será sempre coletiva e mutante. É impossível não ser interpelada na comunidade de aprendizagem. hooks e Scapp sugerem que a presença da professora, inclusive com suas emoções, é fundamental para o entusiasmo geral, por sua vez, ingrediente essencial dessa comunidade. Pois, se a construção da experiência de aprendizado é coletiva e se as emoções têm lugar de destaque, é quase inconcebível que, diante do cenário de crise sanitária, econômica e política atual, as emoções não tenham lugar em deslocar o programa pré-determinado. A conversa sobre o rumo do aprendizado não se dá só no início do semestre (quando inclusive hooks e Scapp diagnosticam um momento natural de empolgação), mas precisa ser frequente e honesta (Ibid., pp. 207-08).

Uma experiência que parece interessante relatar nesse sentido é a da disciplina de trabalho de conclusão de curso (TCCs) no Eixo de Cooperação Internacional e Desenvolvimento, da graduação do Instituto de Relações Internacionais (IRI), da PUC-Rio. A disciplina tem como objetivo orientar a elaboração dos TCCs, de forma que não há expectativa de aulas de conteúdo ou de uma estrutura formal de encontros. No entanto, a autora docente deste artigo acreditou importante adicionar um conteúdo de abordagens críticas complementar ao que as alunas viram normalmente até esta etapa no eixo. Também considerava essencial oferecer oficinas mais práticas sobre como desenvolver formatos variados de trabalho, já que as alunas têm autonomia para justamente produzir textos em formatos não estritamente acadêmicos. O curso trabalha a produção de *policy briefings* e a elaboração de projetos, ambos materiais relevantes na área de desenvolvimento internacional. Dessa forma, construiu-se um programa composto de um primeiro bloco com leituras críticas, combinando textos acadêmicos e de *policy*, em aulas mais convencionais; um segundo bloco com oficinas de confecção de *policy briefings* e projetos; e um terceiro bloco focado em entrega de textos produzidos e sua referida supervisão. Além disso, a docente distribuiu entregas parciais ao longo de boa parte do programa, na forma de caminhos sugeridos para garantir a entrega do TCC no prazo e customizou a própria participação nos encontros síncronos. Isto foi feito da seguinte forma: um formulário foi circulado entre a turma antes das aulas para averiguar o melhor horário e dia para os encontros síncronos, considerando que no final da graduação, muitas alunas estão estagiando ou cumprindo muitos créditos para conseguir se graduar. Nele

**Siqueira & Lau. *O que é estar presente no processo de ensino à distância? Refletindo sobre pedagogia e a disciplina de Relações Internacionais no contexto de pandemia***

também sondava como gostariam de trabalhar, se individualmente ou em duplas, elaborando projeto ou *briefing*. A proposta geral é que cada aluna possa decidir qual conteúdo precisa conhecer, quando e como, levando em conta o percurso já realizado na graduação, a realidade de estágio ou fim de curso e todas as questões familiares e sociais, especialmente neste momento de EaD e pandemia. A cada encontro, os caminhos eram repactuados, verificando se todas que gostariam de se engajar estavam conseguindo. Os encontros síncronos ficaram sempre gravados para consulta. Várias dessas iniciativas têm inspiração em contribuições da pedagogia crítica e do feminismo (Figura 1).

**Figura 01:** Proposta do projeto Feminist Pedagogy for Teaching Online<sup>10</sup>



O resultado tem sido muito bom, com uma maioria de TCCs de bastante qualidade. Mas o que merece destaque é que, mesmo dentre as alunas que não participam dos encontros síncronos com frequência, várias delas parecem presentes de maneira que muitas vezes é mesmo surpreendente, considerando contexto, fase da vida e momento acadêmico. A docente recebeu diversos e-mails daquelas que não podiam participar, mas queriam “dar satisfação” em consideração à customização do programa e ao empenho que percebiam que era empregado para fazer o curso funcionar. Muitas relataram casos extremamente dolorosos em suas famílias e acabaram, a partir dos primeiros contatos, buscando conselhos e orientação mesmo sem participar de todos os encontros, conseguindo entregar seu TCC ao final.

Esta customização e, através dela, a reafirmação da presença tem sido um aprendizado revisitado a casa semestre no sentido da afirmação da co-construção da

<sup>10</sup> Ver Feminist Pedagogy for Teaching Online. Disponível em <https://feminists-teach-online.tulane.edu/>. Acesso: 26 de julho de 2021.

comunidade de aprendizagem e na garantia de um ambiente igual, receptivo e acolhedor, considerados fundamentais nas propostas pedagógicas críticas.

#### **4. Segundo interstício: lendo e contando histórias**

Fundamental para estar presente em uma comunidade de aprendizado é também, em grande medida, reconhecer, isto é, não só saber sobre pessoas e conteúdo, mas reconhecer as vivências de quem a compõe e se reconhecer. Claro que em turmas grandes, cursos curtos ou cursos mais burocráticos, por assim dizer, isso pode soar utópico e talvez seja. Aqui parece ser, então, uma provocação relevante pensar em como Freire tratou da nossa habilidade de conectar aprendizados e com isso, praticar reconhecimento também: “Às vezes, nós é que não percebemos o ‘parentesco’ entre os tempos vividos e perdemos assim a possibilidade de ‘soldar’ conhecimentos desligados e, ao fazê-lo, iluminar com os segundos a precária claridade dos primeiros”, e com essas “soldaduras” e “ligaduras”, Freire diz, cria-se “uma espécie de ‘ancoradouro’ que torn[a] possível religar lembranças, reconhecer fatos, feitos, gestos, unir conhecimentos, soldar momentos, reconhecer para conhecer melhor” (2013, pp. 24-26).

Ademais, apontamos aqui para a compressão do arco narrativo, algo que parece ocorrer no nosso modo de nos relacionarmos cada vez mais em meios digitais. Neste sentido, é central a ideia de que aprendizagem e o fluxo de narrativas são aliados poderosos não só em termos de conquistas pedagógicas, mas de construção de “saberes politicamente ativos” e de cultivo de hábitos democráticos (Stengers, 2018).

...as relações com a diferença no espaço digital muitas vezes acontecem por meio de atalhos: o contexto é dado, ou seja, por meio de perfis, microssegmentação e assim por diante, o arco narrativo é comprimido, dispensando momentos de descoberta e, com isso, restringindo momentos de pequenos acordos...O consenso com base em diferenciações discretas e aceleradas salta sobre tudo o que está entre, fechando possibilidades de diálogo e união (Rocha de Siqueira, no prelo).

Se todo processo pedagógico passa por conhecer e reconhecer(-se), a sensação de ser “divíduos” e pertencer sempre, embora ainda que temporariamente, a categorias que sequer necessariamente construímos politicamente levanta barreiras importantes para o aprendizado. Torna-se difícil fazer as “soldaduras” de que Freire fala, porque se perde o fluxo das narrativas de nós mesmas e de nós em comunidade. E é nesse fluxo que as descobertas e os pequenos acordos se dão – onde, portanto, a prática democrática também é aprendida.

No contexto do curso de Metodologia nas RI na pós-graduação do IRI/PUC-Rio, a autora docente deste artigo tomou há alguns anos a iniciativa de incluir literatura ficcional como parte essencial das dinâmicas de aprendizagem, em grande medida por acreditar na “desaceleração” proposta por Stengers (2018) e na importância de praticar o tempo analógico da narrativa como forma de conhecer e reconhecer(-se). A autora discente deste artigo foi aluna em uma dessas turmas. Comumente tida como uma disciplina entediante e burocrática, Metodologia tinha todos os ingredientes para ser um curso difícil para docentes e discentes. Além disso, é oferecida no primeiro semestre já com vistas a apoiar na elaboração de projetos de pesquisa, mas isso frequentemente causa enorme ansiedade, porque é muito comum que as alunas ainda não tenham ideia do que querem pesquisar de fato e/ou que estejam constantemente mudando de tema.

Essa definição de tema passa, a nosso ver, por a) um autorreconhecimento; b) por um reconhecimento de que se é capaz de conhecer diferentes temas, acreditando no processo contínuo de aprendizagem – que, a esta altura do curso, está apenas se iniciando –; e c) por um conhecimento do que é contar uma história e quanto há dessa “contação” também, justamente, na confecção de qualquer trabalho acadêmico. Ao construir textualmente o interesse em um tema e apresentar argumentos no sentido da importância de se pensar algo sobre ele, o que fazemos, afinal, é contar uma história, que precisa ter um fluxo, um ritmo, certos elementos de identificação no enredo e a construção de um clímax que justifique o investimento de quem lê. Assim, aprender a apreciar a arte de se contar uma história e a reconhecer nela a construção fluida de uma visão de mundo ou de um mundo inteiro são, para nós, elementos cruciais na definição de temas e elaboração de projetos de pesquisa (ver Candido da Silva Lau, 2020; Inayatullah; Opondo, 2019; e Naves, 2019). A autora discente (2020) posteriormente escreveu sobre esse autorreconhecimento a partir da experiência com essa disciplina.

As dinâmicas de uso de literatura ficcional na segunda parte do curso, com apresentações orais das alunas, se mantiveram no EaD e ganharam outras proporções. Os livros de ficção trabalhados – um por aula – seguem a proposta epistemológica da literatura acadêmica: por exemplo, na aula sobre abordagens pós-coloniais, lemos *Torto Arado*, de Itamar Júnior. Uma dupla ou um trio fica responsável por ler e apresentar o livro com auxílio de *slides*. A ideia é deixar um pouco de lado a tensão em torno do projeto e dos desafios colocados no início da pós-graduação como um todo, além de ler um livro que desloque o olhar das demais leituras sendo feitas, mas que leve,

naturalmente, pela temática e pela linguagem, a pensar, sem dizer, aquelas questões que estão sendo colocadas pelos textos acadêmicos.

No contexto da pandemia, percebe-se que este exercício, que já recebia excelente retorno, passou a ser ainda mais importante para as alunas. Demonstrações disso são o fato de que as apresentações duram cada vez mais, chegando a 1h20, muito acima dos 40 minutos estipulados, e a surpresa em ver as alunas avançando para além da atividade proposta e criando, por exemplo, *surveys*, que enviam antes à turma para construir a apresentação com base nas experiências das colegas. No caso da duração, temos ficado além do tempo na sala de aula, mas a docente tenta deixar claro que aquelas que precisam se retirar, podem fazê-lo, o que não é o ideal, mas parece cuidar mais do elemento pedagógico ao garantir que a empolgação, tão difícil de alcançar nesse contexto de pandemia e EaD, não seja restringida. No caso dos *surveys*, as respostas têm servido para as alunas compararem vivências, rirem, contarem anedotas e relacionar tudo isso com a ficção e de volta com os textos acadêmicos, em uma dinâmica muito rica. Neste cenário, o EaD facilitou os improvisos: em poder ficar mais em sala, por não dependermos de um disputado espaço físico, e por viabilizar a realização de consultas que são, por si só, práticas metodológicas. O principal é que as narrativas – o espaço e o tempo para elas/delas – se tornaram ainda mais importantes para a construção da comunidade de aprendizagem, promovendo conhecimento e reconhecimento, desacelerando as trocas e, com isso, criando condições para “soldaduras” entre eventos, conceitos e pessoas.

##### **5. Terceiro interstício: o espaço do sonho no processo pedagógico**

Diante de tantas crises – ecológica, sanitária, política, econômica -, não é coincidência que estejamos vivendo uma multiplicação de iniciativas voltadas para não só modelar futuros cenários, no sentido estatístico e computacional, mas também para articular processos pedagógicos com o “sonho” a respeito de futuros possíveis. A UNESCO, por exemplo, menciona a “alfabetização em futuro”; a OCDE tem investido em “*prospective foresight*”<sup>11</sup> ou simplesmente “*foresight*” (OCDE, 2020); e, por outro lado, sob perspectivas críticas, existem iniciativas como o *Ecoversities*<sup>12</sup> e outras, dedicadas ao exercício de elaborar futuros, muitas vezes em conjunto com reflexões sobre educação. Em entrevista para a iniciativa chamada Foresight for Development , a

---

<sup>11</sup> Ver <https://ideas4development.org/en/possible-options-africa/>; <http://www.foresightfordevelopment.org/>. Acesso: 10 de outubro de 2021.

<sup>12</sup> Ver: <https://ecoversities.org/>. Acesso: 10 de outubro de 2021.

“futuróloga” Kwamou Eva Feukeu (tradução nossa) explica a importância de se investir em “conhecimento sobre futuro”: “...pensar sobre futuros é urgente (1) e, mais importante, pensar criativamente sobre o(s) futuro(s) é pavoroso (2). Não se trata apenas de adicionar novos padrões ao nosso conjunto de habilidades, mas repensar o porquê de nosso conjunto de habilidades, o porquê de buscar tal acúmulo de conhecimento. (2) Trata-se de nos encontrarmos, nos localizarmos no tempo e no espaço.”<sup>13</sup>

Em *Ideias para Adiar o Fim do Mundo*, Ailton Krenak nos conclamou a criar paraquedas coloridos diante das incertezas como convite a explorar o cosmo: “Vamos aproveitar toda a nossa capacidade crítica e criativa para construir paraquedas coloridos. Vamos pensar no espaço não como um lugar confinado, mas como o cosmos onde a gente pode despencar em paraquedas coloridos.” E como se criam essas formas coloridas de despencar? “De que lugar se projetam os paraquedas? Do lugar onde são possíveis as visões e o sonho. Um outro lugar que a gente pode habitar além dessa terra dura: o lugar do sonho.” Diante do contexto distópico atual, é inevitável, porém, pensar: será que o que nos falta é capacidade de imaginar alternativas?

Freire (2013, p. 12) fala na esperança, que pensamos indissociável do sonhar, como uma necessidade ontológica, mas afirma que, enquanto tal, “a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica” e essa prática precisa ser aprendida. Muito desse aprendizado passa por prestar atenção à nossa volta, olhar para as várias pequenas iniciativas que surgem mesmo em meio a esse contexto distópico e que podem oferecer motivação e lições práticas, justamente por mostrar que tudo começa de algum lugar, com algum limite: “A crise nos ajuda a superar esses bloqueios [de pensar somente em grandes temas] e a prestar atenção no pequeno, na multiplicidade e na diversidade de práticas pensantes que afloram por toda parte” (Rivera Cusicanqui, 2018, p. 117). Como que puxando por um fio, essas histórias podem ir oferecendo o pequeno, mas constante impulso para praticar esperança.

No contexto novamente da pós-graduação, uma experiência muito rica nesse sentido teve início junto com a pandemia. A autora docente, junto a Matt Davies, ofereceu pela terceira vez o curso de *Everyday Political Economy in the Global South*, no qual a autora discente deste artigo participou como aluna. Em 2020, o programa contou ainda

---

<sup>13</sup> Ver: <https://www.foresightfordevelopment.org/profile/kwamou-eva-feukeu>. Acesso: 14 de março de 2022.

mais com temas de nosso cotidiano no Brasil. Parte das atividades propostas envolvia que as alunas coordenassem um dos debates em uma das aulas, convidando uma pessoa cujo trabalho as inspirasse. Na aula sobre racismo, por exemplo, guiada pelo questionamento sobre quais corpos “contam”/“são contados”, uma das convidadas foi Luciana Viegas, idealizadora de um coletivo em São Paulo que milita contra o anticapacitismo. Como mulher, negra, periférica, autista, mãe de criança autista e pedagoga, a conversa com ela foi estremecedora, provocante e inspiradora. Como qualquer conversa estimulante, saíamos sempre todas revigoradas, cheias de vontade de sonhar e colocar em prática e aprendendo com quem deu concretude à esperança como foi que fizeram para lutar. Ao passar às alunas a responsabilidade de definir mais especificamente os recortes do debate e, atrelado a isso, o nome a ser convidado, houve uma apropriação por parte de cada uma que foi em si cheia de potencial. Trata-se menos de que saia cada uma a construir logo projetos e mais de ir tornando prática comum promover as “soldaduras” de que Freire fala e de ir já deixando entre os elementos a serem soldados cada um desses diálogos cujos conteúdo e forma certamente não se perderão, assim como aquilo que cada uma sentiu nesses encontros.

Esses encontros foram oportunidades que surgiram no EaD. De outra forma, poderiam não ter acontecido, tanto porque não chegaríamos, talvez, a procurar tão intensamente alternativas para compensar o que o ensino remoto não permite, como porque não teríamos mesmo como gerar a possibilidade de pessoas de fora do Rio, por exemplo, estarem conosco, quanto mais em “horário comercial”. Mais ainda, porque também estão enfrentando inúmeros desafios nesse contexto distópico, as convidadas pareciam ainda mais felizes de compartilhar como sonham, com que sonham e o que conseguiram com seus sonhos. Parece claro que o impulso por resistir à desesperança, no processo pedagógico, passa por encontrar possibilidades de nós ressignificarmos como agentes de mudanças.

## **6. Considerações finais**

Como acontecimento cósmico, a pandemia da COVID-19 impulsiona a presença no EaD como um questionamento de condições pedagógicas que pareciam estáveis. Ela torna o esforço para estar em aula, em meio a todos os desafios da arquitetura digital, uma constante ponderação sobre espaços, tempos, fluxos e sociabilidades em que estas presenças serão ou não possíveis. Por isso, faz-se essencial notar os questionamentos

**Siqueira & Lau. *O que é estar presente no processo de ensino à distância? Refletindo sobre pedagogia e a disciplina de Relações Internacionais no contexto de pandemia***

levantados pela prática pedagógica no EaD sobre a crescente digitalização de nossas experiências.

Neste sentido, se a crise sanitária e as demais crises que vivemos criaram ou exacerbaram desafios significativos para o ensino em todas as áreas, também tem sido o momento em que algumas experimentações necessárias renderam frutos e aprendizados. Aqui procuramos tratar esses aprendizados com reflexões sobre três interstícios que consideramos cruciais ao processo pedagógico: a presença de todas na comunidade de aprendizagem, como fator fundamental de sua co-construção, isto é, entendendo que as fronteiras da comunidade de aprendizado são constantemente renegociadas; a centralidade das narrativas para um estar junto que ensine e cultive hábitos democráticos, promovendo uma desaceleração, o que nos permite reconhecer outras e a nós mesmas, elemento essencial de qualquer aprendizado; e a prática de sonhar e esperar como elemento primordial de qualquer ensino, não só no sentido de preparar para o futuro, mas de preparar os futuros, ressignificando-os como agentes de mudança. Acreditar-se capaz de conhecer e reconhecer é, afinal, o coração da prática pedagógica e se torna ainda mais importante agora encontrar caminhos para fazer frutificar essa crença.

## **Referencias**

Ballestrin, L. M. A. (2017) “Feminismos Subalternos” *Estudos Feministas*, 25(3): 530

Betim, F. (2019, maio 19). Campanha “anti-doutrinação” contra professores eleva estresse em sala de aula. Recuperado 11 de outubro de 2021, de El País Brasil website: [https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/14/politica/1557790165\\_316536.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/14/politica/1557790165_316536.html)

Campanella, B. (2021). Reconhecimento datificado em plataformas digitais: Lógicas e implicações. *Civitas - Revista De Ciências Sociais*, 21 (2), 282-292. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2021.2.39909>

Candido Da Silva Lau, N. (2020). Um ensaio impossível. In *Metodologia e Relações Internacionais: Debates contemporâneos* (3o ed). Puc-Rio.

Cesarino, L., Walz, S. e Balistieri (no prelo). “Etnografia na ou da internet? Desafios epistemológicos e éticos do método etnográfico na era da plataformização”. In: Rocha de Siqueira, I. e V. Souza Costa (orgs). *Metodologia e Relações Internacionais: Debates Contemporâneos*, vol. IV.

Cheney-Lippold, J. (2017). *We are Data. Algorithms and the Making of Our Digital Selves*. New York University Press, (ebook).

**Siqueira & Lau. *O que é estar presente no processo de ensino à distância? Refletindo sobre pedagogia e a disciplina de Relações Internacionais no contexto de pandemia***

Collins, P. H. (2002). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Routledge.

Cruz, L. R. da, & Venturini, J. R. (2020). Neoliberalismo e crise: O avanço silencioso do capitalismo de vigilância na educação brasileira durante a pandemia da Covid-19. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, 28(0), 1060–1085. doi: 10.5753/rbie.2020.28.0.1060

Cruz, L. R. da, Saraiva, F. de O., & Amiel, T. (2019). Coletando dados sobre o Capitalismo de Vigilância nas instituições públicas do ensino superior do Brasil. Recuperado de <https://repositorio.unb.br/handle/10482/36912>

Enloe, C. (2014). *Bananas, beaches and bases: making feminist sense of international politics*. Berkeley: University of California Press.

Estévez, S. M. (2009). Is nostalgia becoming digital? Ecuadorian diaspora in the age of global capitalism. *Social Identities*, 15(3), 393–410. doi: 10.1080/13504630902899366

Freire, P. (2019). *Educação como prática da liberdade*. ed. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2013) *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra. Edição do Kindle.

Freire, P. (2011) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra.

Girvan, C. (2018). What is a virtual world? Definition and classification. *Educational Technology Research and Development*, 66(5), 1087–1100. doi: 10.1007/s11423-018-9577-y

Grosfoguel, R. (2013). The Structure of Knowledge in Westernized Universities. *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, 11(1), 73–90.

Hassan, R. and T. Sutherland (2017). *Philosophy of Media. A Short History of Ideas and Innovations from Socrates to Social Media*. New York, Routledge.

hooks, b. (2018) *Ensinando a Transgredir. A Educação como Prática da Liberdade*, 2º vol, 2ª tiragem. São Paulo: Editora Martins Fontes.

Inayatullah, N. (2001). If only you could see what I have seen with your eyes: Staging an encounter between social science and literature. *Through the Eyes of Others*. Manuscrito. Disponível em <http://www.ithaca.edu/naeem/professional%20pages/IfOnlyYouCouldSee.pdf>. Acesso: 16 de março de 2022.

Jong, S. de, Icaza, R., & Rutazibwa, O. U. (Orgs.). (2018). *Decolonization and Feminisms in Global Teaching and Learning*. London: Routledge. doi: 10.4324/9781351128988

Joseph Mbembe, A. (2016). Decolonizing the university: New directions. *Arts and Humanities in Higher Education*, 15(1), 29–45. doi: 10.1177/1474022215618513

Kincheloe, J. L. (2008). *Knowledge and critical pedagogy: An introduction*. Dordrecht London: Springer.

Krenak, A. (2019) *Ideias para Adiar o Fim do Mundo*. São Paulo: Companhia das Letras.

Lemos, A. (2021). Dataficação da vida. *Civitas - Revista De Ciências Sociais*, 21(2), 193-202. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2021.2.39638> Miller, R. Transforming the future: anticipation in the 21st century, 2018 apud McAllum, M. “Futures Thinking on Sustainable Development”, 2020.

Levecque, K., Anseel, F., De Beuckelaer, A., Van der Heyden, J., & Gisle, L. (2017). Work organization and mental health problems in PhD students. *Research Policy*, 46(4), 868–879. doi: 10.1016/j.respol.2017.02.008

Lisboa, A. P. (2020, março 13). Acadêmicos brasileiros se exilam por ameaças de morte. Recuperado 11 de outubro de 2021, de Ensino superior website: [https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino\\_ensinosuperior/2020/03/13/interna-ensinosuperior-2019,834162/academicos-brasileiros-se-exilam-por-ameacas-de-morte.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_ensinosuperior/2020/03/13/interna-ensinosuperior-2019,834162/academicos-brasileiros-se-exilam-por-ameacas-de-morte.shtml)

Naves Franco, G. (2019) “Complexidade e cotidiano acadêmico: práticas de leitura, escrita e presença” In: Rocha de Siqueira, I., Magalhães, B., Caldas, M. e Matos, F. (orgs) *Metodologia e Relações Internacionais: debates contemporâneos*, vol. 2. Editora PUC-Rio (ebook)

OCDE. (2020). “Government Foresight Community Annual Meeting Report 2020. Strategic foresight for future-ready public policy”.

Opondo, S. (2019) “Filopoesis e/enquanto Resistência”. In: Rocha de Siqueira, I., Magalhães, B., Caldas, M. e Matos, F. (orgs) *Metodologia e Relações Internacionais: debates contemporâneos*, vol. 2. Editora PUC-Rio (ebook).

Puig de la Bellacasa, Maria (2017). *Matters of care: Speculative ethics in more than human worlds*. U of Minnesota Press.

Rio Grande do Sul. (2014) *Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Secretaria de Políticas Para As Mulheres. Manual para Uso Não Sexista da Linguagem: o que bem se diz bem se entende*. Porto Alegre: Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 2014. 112 p. Recuperado de: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3034366/mod\\_resource/content/1/Manual%20para%20uso%20n%C3%A3o%20sexista%20da%20linguagem.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3034366/mod_resource/content/1/Manual%20para%20uso%20n%C3%A3o%20sexista%20da%20linguagem.pdf). Acesso em: 06 out. 2021.

Rivera Cusicanqui, Silvia (2018). *Un mundo Ch'ixi Es Posible: Ensayos Desde un Presente en Crisis*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Rocha de Siqueira, I. (no prelo) ‘Data-caring as an intervention for living together in digital democracies’

**Siqueira & Lau. *O que é estar presente no processo de ensino à distância? Refletindo sobre pedagogia e a disciplina de Relações Internacionais no contexto de pandemia***

Segata, J., & Rifiotis, T. (2021). Digitalização e dataficação da vida. *Civitas - Revista De Ciências Sociais*, 21(2), 186-192. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2021.2.40987>

Stengers, I. (abr. 2018) A proposição cosmopolítica, *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n. 69, p. 442-464.

Van Zoonen, Liesbet. (2012) “I-Pistemology: Changing truth claims in popular and political culture”, *European Journal of Communication*, 27(1) 56-67.

Veiga, R. T., Moura, A., Gonçalves, C. A., & Barbosa, F. V. (1998). O ensino a distância pela internet: Conceito e proposta de avaliação. *XXII Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação*, 22.

Zuboff, S. (2019). *Surveillance Capitalism and the Challenge of Collective Action*. *New Labor Forum*, 28(1), 10–29. doi: 10.1177/1095796018819461

# O Caso de Ensino no Contexto Remoto: a experiência da disciplina de Geopolítica e Segurança

*The Teaching Case in the Remote Context: the experience with Geopolitics and Security Studies*

Elia Cia Alves<sup>1</sup>   
Augusto W. M. Teixeira Junior<sup>2</sup>   
Cristina Carvalho Pacheco<sup>3</sup> 

DOI: [10.22478/ufpb.2525-5584.2022v7n2.61045]

Recebido em: 10/04/2021  
Aprovado em: 14/07/2022

**Resumo:** Como melhorar o engajamento dos alunos em sala de aula, especificamente diante dos desafios impostos no contexto de ensino remoto? Os casos de ensino criam estruturas que permitem a análise de fatos da realidade internacional, a partir da aplicação de conceitos teóricos. Constituem uma estratégia de ensino ativo amplamente empregada nas áreas de Direito e Administração, com crescimento paulatino nos cursos de RI no Brasil, demandando um esforço no sentido de criação, elaboração e testagem de conteúdo específico para as disciplinas da área. O presente artigo apresenta o funcionamento e os resultados de uma estratégia de avaliação implementada na disciplina de Geopolítica e Segurança (GPS), do curso de Relações Internacionais (RI) da UFPB, em 2020. Ao longo da disciplina, foram aplicados três estudos de caso, focando diferentes regiões geográficas e uso de força em domínios aéreo, terrestre e marítimo. Dentre os resultados, através de survey com os alunos, notou-se que a estratégia teve efeitos positivos na autopercepção de aprendizagem dos conceitos teóricos discutidos ao longo do curso. Considerando que a pandemia de COVID-19 e seus efeitos no Brasil geram desafios ao engajamento discente, o relato dessa experiência pode incentivar a adoção de metodologias ativas de ensino, tanto nos contextos remoto, híbrido e até presencial.

**Palavras-chave:** Caso de Ensino; Geopolítica; Segurança Internacional; Relações Internacionais; Ensino Remoto.

<sup>1</sup> Universidade Federal da Paraíba. E-mail: eliacia@gmail.com.

<sup>2</sup> Universidade Federal da Paraíba. E-mail: augustoteixeirajr@gmail.com.

<sup>3</sup> Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: criscpacheco@gmail.com.

## **Alves, Teixeira Junior & Pacheco. O Caso de Ensino no Contexto Remoto: a experiência da disciplina de Geopolítica e Segurança**

**Abstract:** How to improve student engagement in the remote context? The teaching cases create structures that allow the analysis of facts from the international reality, based on the application of theoretical concepts. They constitute an active teaching strategy widely employed in the areas of Law and Business, with a gradual growth in IR courses in Brazil, demanding an effort towards the creation, elaboration and testing of specific content for the disciplines in the area. This article presents the functioning and results of an assessment strategy implemented at the subject Geopolitics and Security (GPS) of the International Relations (IR) course at UFPB in 2020. We applied three case studies, focusing on different geographic regions and use of force in air, land and maritime domains. Among the results, through a survey with the students, we identified the strategy had positive effects on the self-perception of learning theoretical concepts discussed throughout the course. Considering that the COVID-19 pandemic and its effects in Brazil challenges student engagement, the report of this experience can encourage the adoption of active teaching methodologies, both in remote, hybrid and even in-person contexts.

**Keywords:** Teaching Case; Geopolitics; Active Learning; Remote Learning; International Relations.

### **1. Introdução**

A pandemia de COVID-19 afetou o ensino e aprendizagem em quase todas as instituições de ensino superior (IES) do mundo. Marinoni et al. (2020) estimam que dois terços das IES implementaram educação a distância. Em março de 2020, o início do semestre letivo na maioria das IES do Brasil foi surpreendido pela necessidade de suspensão das atividades de ensino presencial. Além do custo humano da pandemia, essa medida atrasou a formação em diversas instituições de ensino superior no Brasil.

Professores e alunos passaram a enfrentar novos obstáculos para além dos já existentes em ambientes presenciais. De um lado, os professores tiveram que se capacitar para o domínio de novas ferramentas, até então desconhecidas da maioria, e adaptar suas aulas presenciais para o ambiente virtual. Do outro lado, os alunos, com o mais evidente dos obstáculos: a acessibilidade aos recursos tecnológicos, não apenas no tocante a equipamentos, como também aos meios adequados para acompanhar aulas virtuais, que incluem desde um ambiente adequado e silencioso, como computador e internet que sustentassem videoconferências.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2019 mostrou que 82,7% dos domicílios do país possuíam acesso à internet. Desses, 99,5% utilizaram o telefone celular como meio de conexão. Apenas 45,1% dos domicílios com acesso à internet no Brasil utilizavam o microcomputador para esse fim (IBGE, 2019). Em abril de 2020, em pesquisa feita com os alunos da UFPB, 92,3% declararam possuir telefone

**Alves, Teixeira Junior & Pacheco. O Caso de Ensino no Contexto Remoto: a experiência da disciplina de Geopolítica e Segurança**

celular, 65,4% tinham acesso a um microcomputador em casa com condições de trabalho e 75,5% tinham acesso a conexão de banda larga (UFPB, 2020).

Os recursos tecnológicos existentes condicionaram a transição para o ensino remoto. O acesso aos dispositivos, a qualidade da conexão da internet e a utilização de plataformas de ensino à distância online estão entre os fatores críticos que deveriam ser integrados à concepção de uma resposta educativa à crise. Para superar o acesso à internet, a Universidade de São Paulo (USP), por exemplo, foi uma das primeiras a disponibilizar kits com chips para acessar internet para alunos de baixa renda. Essa prática tornou-se comum entre a maioria das IES brasileiras e muitas passaram a oferecer suporte financeiro para a compra de tablets e/ou internet.

Além da dimensão técnica, um dos maiores desafios do ensino remoto permeia todas as camadas socioeconômicas: o engajamento e garantia de envolvimento dos alunos. Gaufman & Möller (2021) discutem que a simples transição de longas exposições do contexto presencial para o online pode levar os alunos a uma posição de “consumidores passivos de conhecimento”. Em pesquisas, 41,7% dos alunos respondentes declararam nunca terem feito um curso online, antes de abril de 2020, (UFPB, 2020). Apesar de não ter a mesma informação com relação a docentes ensinando online, pode-se inferir que, provavelmente, a maioria dos docentes jamais lecionara cursos de maneira totalmente remota antes de 2020.

Por não estarem acostumados com cursos à distância, uma tendência que marcou as primeiras experiências de aula remota consistiu na replicação das mesmas práticas de ensino-aprendizagem presencial para o contexto remoto. Esse foi o caminho adotado por diversos professores, constrangidos com esta súbita transição sem a possibilidade de se preparar adequadamente para o novo espaço. Diante desse contexto, refletir sobre e compartilhar iniciativas de aprendizagem ativa que promovem a interação entre os professores e alunos no contexto remoto é fundamental, pois contorna as dificuldades impostas no ensino digital, viabilizando a participação nesse ambiente relativamente mais engessado que o presencial (Glazier 2021). Ademais, infere-se que estratégias de ensino ativo que obtiveram resultados positivos durante a pandemia poderão produzir efeitos semelhantes após o contexto pandêmico.

Pelas razões expostas, o objetivo desse artigo é apresentar o funcionamento e os resultados de uma estratégia de avaliação que foi implementada na disciplina de Geopolítica e Segurança (GPS) do curso de Relações Internacionais da UFPB, no

## **Alves, Teixeira Junior & Pacheco. O Caso de Ensino no Contexto Remoto: a experiência da disciplina de Geopolítica e Segurança**

segundo semestre de 2020. A avaliação consistiu na aplicação de três estudos de caso, com foco em diferentes regiões geográficas, ao longo do semestre e discussão do uso da força em domínios aéreo, terrestre e marítimo, a partir de uma ótica contextual.

As metodologias ativas de ensino permitem que o aluno tenha experiências ao aplicar uma estrutura de análise, a partir de conceitos teóricos, de uma perspectiva prática. Os casos de ensino, por exemplo, permitem que o aluno reflita sobre as ferramentas teóricas em fatos da realidade do sistema internacional e representam uma proposta de metodologia ativa que pode ser empregada tanto no contexto remoto, como no presencial.

Além desta introdução, o artigo está dividido da seguinte maneira: a seção 2 aborda o uso de casos de ensino nas RI no Brasil, destacando os avanços observados na área e os desafios que se intensificaram diante da pandemia de Covid-19, especialmente no sentido de promover a adaptação do ensino no contexto remoto. A seção 3 discute os elementos teóricos que fundamentaram a atividade de ensino da Geopolítica, através do debate sobre A2/AD. Na sequência, apresenta-se a metodologia e os procedimentos da aplicação dos casos. A seção 5 apresenta os principais resultados e os desafios da aplicação, bem como considerações finais, pontuando aspectos relacionados à elaboração e implementação de inovações no ensino em relações internacionais, especialmente no contexto remoto.

### **2. O caso de ensino nas Relações Internacionais no Brasil: avanços e desafios**

Já consolidado nas áreas de Administração e Direito, o estudo de caso tem sido aplicado com mais frequência nas Relações Internacionais anglo-saxãs nos últimos 20 anos. Com importante acervo de banco de dados na *Kennedy School of Government de Harvard*<sup>4</sup>, é aplicado tanto em sala de aula, como suporta pesquisas que se baseiam em casos práticos. Mais recentemente, contudo, algo mais específico vem surgindo nas RI: o caso de ensino. Seguindo a linha do aprendizado ativo, o caso de ensino é uma estratégia que estimula o aluno a vislumbrar uma situação de tomada de decisão e explorar questões complexas que estimulam elementos de análise crítica, avaliação e reflexão sobre o conteúdo estudado. O *Institute for the Study of Diplomacy (ISD)*, da Universidade de *Georgetown* (EUA) é, possivelmente, a principal fonte de referências e casos na área de RI (Golich et al., 2000).

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://case.hks.harvard.edu>

## **Alves, Teixeira Junior & Pacheco. O Caso de Ensino no Contexto Remoto: a experiência da disciplina de Geopolítica e Segurança**

O caso de ensino difere do estudo de caso (Lynn, 1999; Lamy, 2012), o primeiro sendo uma estratégia de ensino, o segundo uma modalidade metodológica de desenho de pesquisa. A diferença básica, na avaliação de Lynn (1999, p. 15-16) é que um estudo de caso fornece a resposta à situação dada, enquanto um caso de ensino requer que o estudante discuta o caso e descubra as respostas ao longo do processo. Um estudo de caso é desenvolvido dentro de uma pesquisa e nele o pensamento já foi desenvolvido, os resultados já foram descobertos e as conclusões já se encontram no caso.

No caso de ensino, os alunos são inseridos em um ambiente que reproduz uma situação complexa e difícil e são estimulados a desenvolver habilidades que incluem a descrição, a análise, a explicação e a previsão (Lamy, 2012, p. 245). O professor torna-se um facilitador nesse processo, e estimula os alunos a fazer perguntas, sugerir explicações e tomar decisões. Esta última, talvez, seja a principal oportunidade que um caso de ensino forneça, enquanto aprendizado, para o aluno, na visão de Golich et al. (2000, p. 12).

Um bom caso de ensino precisa ter uma personalidade completamente desenvolvida, algum drama relacionado à decisão ou ao evento escolhido e referências diretas vindas dos atores que participam da situação sugerida no caso (Lamy, 2012, p. 147). Além destes três elementos, Lynn (1999, pp. 117-119) identifica um conjunto de qualidades que contribuem para que o caso se torne excelente: que a sua solução não seja óbvia, que a descrição sobre os atores chave seja o mais detalhado possível, que as informações contidas sejam suficientes para que haja uma exploração das diferentes posições ou decisões que sejam tomadas, que seja complexo e que o leitor compreenda como o processo político daquela situação em particular funciona.

Por último, casos de ensino podem ser de dois tipos: retrospectivos ou envolver tomada de decisão (Lamy, 2012, p. 248). No primeiro caso, eles relatam a história de um evento ou questão importante. Mostram este evento a partir da perspectiva dos atores relevantes e trazem detalhes que influenciam no processo de tomada de decisão. São casos que estimulam os alunos a rever importantes eventos históricos. Podem incluir, por exemplo, entrevistas e discursos proferidos pelos atores-chave. Por outro lado, os casos que demandam uma tomada de decisão estimulam os estudantes a encontrar respostas para problemas complexos, a partir das quais a decisão será oferecida.

Utilizado com certa frequência nas RI anglo-saxãs, esse instrumento vem tornando-se iniciativa isolada de docentes nas salas de aula Brasil afora. Mais raro ainda é localizar publicações sobre a temática específica na área. Milani & Tude (2015)

### **Alves, Teixeira Junior & Pacheco. O Caso de Ensino no Contexto Remoto: a experiência da disciplina de Geopolítica e Segurança**

organizaram um conjunto de casos de ensino em torno do tema da globalização, utilizando como parâmetro o roteiro elaborado por Roesch (2007) para construção de casos de ensino. Carvalho Pinto et al (2017), em dossiê específico sobre o ensino em Relações Internacionais (Ramanzini Jr. & Lima, 2017) também apresentam um exemplo de aplicação de caso prático em teoria de RI.

Todas as publicações citadas, contudo, são experiências aplicadas em salas de aula presenciais, algo não vivenciado desde março de 2020, quando a pandemia de SARS-Cov2 fez com que as aulas presenciais fossem substituídas pelo ensino remoto emergencial, ou ensino híbrido, ambos aplicados a abrupta mudança no ambiente de ensino. O ensino remoto emergencial nada mais é do que o uso de ferramentas disponibilizadas na internet que permitem reativar as atividades acadêmicas garantindo o distanciamento social que a pandemia requer. Em um primeiro momento, em algumas instituições, houve uma mudança transição para o contexto online, com o objetivo de oferecer uma resposta rápida diante de uma situação emergencial. Nos semestres subsequentes, o planejamento das disciplinas já considerou a modalidade remota, o que permitiu uma mínima preparação no sentido de se pensar atividades que pudessem ser implementadas nesse contexto. Assim, a disciplina de Geopolítica e Segurança já foi desenhada, e adaptada, para ser oferecida na modalidade remota. O objetivo educacional do curso foi no sentido de instrumentalizar os alunos com conceitos teóricos basilares da Geopolítica e da Segurança Internacional, a partir do debate de antiacesso e negação de área, A2/AD, para que pudessem avaliar, criticamente, a atuação de atores internacionais em contextos geoestratégicos específicos. Por isso, a próxima seção sintetiza os principais elementos teóricos discutidos do curso, cuja apreensão por parte dos discentes foi avaliada de maneira continuada, ao longo do semestre, através da aplicação de três casos distintos, conforme detalhado na seção 4.

### **3. O ensino da Geopolítica e Segurança Internacional através do debate sobre A2/AD**

Segundo autores clássicos da área, como Meira Mattos (2002), a Geopolítica congrega em sua perspectiva o estudo da relação entre a geografia, a história e a política na produção dos fenômenos sob os quais essa ciência se debruça. De forma mais precisa, Gray & Sloan (1999) afirmavam que a Geopolítica busca dar conta da dimensão espacial das relações internacionais. Incorporando a História desde a sua gênese, caberia a

**Alves, Teixeira Junior & Pacheco. O Caso de Ensino no Contexto Remoto: a experiência da disciplina de Geopolítica e Segurança**

Geopolítica contribuir para que as Relações Internacionais agregassem em seu bojo a perspectiva geográfica e suas repercussões para a política de poder.

Desde os primórdios da Geopolítica, distintas teorias foram identificadas por sua ênfase em determinadas dimensões da guerra. A teoria do Poder Marítimo de Alfred Mahan e a teoria do Poder Terrestre de Mackinder apresentam esse traço em comum, reverberado também pela teoria do Rimland de Nicholas Spykman. A confluência entre a Geopolítica e as distintas expressões do poder militar contribuem para pensar uma divisão heurística da geopolítica e da geoestratégia, não apenas a partir de suas distintas teorias, mas também a partir das diferentes dimensões geográficas da guerra (Gray & Sloan, 1999).

Tendo como foco a geopolítica tradicional, ontologicamente vinculada à tradição realista, opta-se pelo estudo e ensino da geopolítica através de domínios de operações militares tais como: terra, mar, ar, espaço e ciberespaço, privilegiando os três primeiros para facilitar o aprendizado no nível de graduação. Não obstante, no mundo real, os fenômenos investigados na geopolítica se processem sem respeitar os limites de cada domínio, esse recorte é pedagogicamente útil. Seja porque permite o ensino mais detalhado entre teorias, exploração do ambiente geográfico, sistemas de armas e consequências políticas; mas também porque através de exercícios e simulações, constrói-se o entendimento de que a geopolítica e suas dinâmicas de força são, nos tempos atuais, fundamentalmente multidomínio (Williams, 2017).

Estratégias de antiacesso e de negação de área (ou A2/AD, acrônimo na língua inglesa) combinam duas modalidades distintas de estratégias de nível operacional. Capacidade antiacesso (A2) consiste em poder impedir um oponente de projetar força militar contra uma área contestada (Tangredi, 2013). Distinto de uma postura defensiva de um terreno, A2 permite evitar a penetração em uma área contestada (território nacional, ultramarino, etc.) de um adversário em qualquer domínio físico da guerra (mar, terra ou ar). Caso falhem as capacidades de antiacesso (A2) ou o país não as possua, capacidades de negação de área (AD) permitirão ao país defensor mitigar ou reduzir substancialmente a mobilidade da potência invasora no interior de uma região contestada. Ao negar a mobilidade, as chances de que o inimigo atinja os centros de gravidade do defensor são reduzidas, levando o adversário a capitular em seu desejo por causa da atrição e desgaste no decurso de um conflito armado potencialmente prolongado.

## **Alves, Teixeira Junior & Pacheco. O Caso de Ensino no Contexto Remoto: a experiência da disciplina de Geopolítica e Segurança**

Entre os temas contemporâneos que captam a relação entre geopolítica e estratégia militar, os debates sobre antiacesso e negação de área constituem objeto de investigação de elevado valor heurístico. Primeiramente, reconhecidos como uma estratégia do nível operacional (priorizando o Teatro de Operações), os estudos sobre A2/AD priorizam o entendimento da relação entre geografia, tecnologia e poder militar. Em segundo lugar, o A2/AD preconiza uma perspectiva multidomínio, permitindo estudar distintas manifestações do fenômeno na geopolítica e na geoestratégia. Por fim, casos célebres de A2/AD na literatura são coincidentes com os principais casos de interesse da geopolítica contemporânea, como: Estados Unidos, China, Rússia, por exemplo (Tangredi, 2013). O que explica o emprego de casos de relevância central na literatura, além do caso brasileiro, de maneira a despertar a visão prática e a aplicação de conceitos teóricos em situações reais da política e segurança internacional.

### **4. Metodologia e Notas de ensino**

A disciplina de Geopolítica e Segurança Internacional (GPS) geralmente é lecionada para alunos do terceiro período do curso de graduação de RI e tem como objetivos principais discutir a conexão entre geopolítica, geografia, segurança internacional e estratégia. A experiência ocorreu no segundo semestre de 2020, com uma turma de 38 alunos, dos quais um trancou a disciplina e outro foi reprovado por ausência. Ao final, participaram da atividade 36 alunos.

A estratégia de avaliação de conteúdo consistiu na aplicação de três estudos de caso ao longo do semestre, discutindo conceitos teóricos de maneira transversal, ao longo de todo o semestre, em diferentes recortes de espaço-tempo. Foram disponibilizados, além dos textos base da disciplina, materiais específicos sobre cada caso a ser analisado, apresentados nos Quadros 2, 3, e 4. As três atividades foram feitas em grupo, de modo que os alunos tiveram oportunidade de explorar, inclusive, os ganhos da discussão e reflexão com pares, outra estratégia amplamente difundida na literatura de aprendizado ativo (Mazur, 2015). A relação dos casos, bem como a identificação dos instrumentos de avaliação de percepção são apresentados no Quadro 1.

**Quadro 01:** Relação de Casos da Disciplina de GPS

Número do Caso	Título do Caso	Formulários de avaliação de percepção
Caso 1	A2/AD da Federação Russa	1.1 e 1.2

**Alves, Teixeira Junior & Pacheco. O Caso de Ensino no Contexto Remoto: a experiência da disciplina de Geopolítica e Segurança**

Caso 2	Ambiente geoestratégico do Leste Asiático	2.1 e 2.2
Caso 3	A2/AD no Norte da América do Sul	3.1 e 3.2

O primeiro caso aplicado foi o de A2/AD da Federação Russa. Previamente à atividade, os alunos tiveram uma explanação expositiva inicial acerca dos seguintes assuntos: o que é geopolítica, a conexão entre geopolítica e estratégia, a relação entre guerra e geografia. Como base acadêmica para esses conteúdos, utilizou-se o aporte de autores como Colin S. Gray (1999) e Murray (1999). Ao dissertar sobre guerra e geografia, os alunos foram apresentados ao caso da Rússia. Foi feita uma explanação sobre o contexto geopolítico de antagonismo entre a Federação Russa e a OTAN e as principais linhas de conflito daquela região (Báltico, Ucrânia e Mar Negro).

A avaliação, conforme o Quadro 2, consistiu na elaboração em grupo, por parte dos alunos, de uma Análise Geopolítica. Foi utilizado o texto de Freier (2012) como forma de introduzir a questão do A2/AD para a primeira avaliação. Os alunos tiveram como ponto de apoio o mapa interativo “*The Russia - NATO A2/AD Environment*”, produzido pelo *CSIS Missile Defense Project* (Williams, 2017). O mapa e suas informações geoestratégicas permitiram uma primeira experimentação com o fenômeno do A2/AD, tendo o Leste Europeu como o teatro de operações sob análise. Em ambos os casos, estiveram à disposição dos alunos dados sobre: capacidades de ataque naval, ataque terrestre e defesa aérea e missilística dos países estudados. Em adição, foram disponibilizadas informações sobre potenciais áreas de desembarque (aéreo e marítimo), úteis para pensar acesso e antiacesso.

**Quadro 02:** Caso de Ensino 1. Análise de Geopolítica A2/AD da Federação Russa

Pergunta	Estrutura	Referências para o caso
Como compreender o cenário geoestratégico da oposição Rússia-OTAN no leste europeu sob a ótica do A2/AD?	<p><u>Análise Geopolítica:</u></p> <p>a) <u>Título:</u> o título deve ser curto e diretamente relacionado ao tópico.</p> <p>b) <u>Contexto:</u> Com ênfase na relação entre geopolítica e estratégia e guerra e geografia, explore o contexto regional estudado.</p> <p>c) <u>Disputa:</u> forneça uma contextualização concisa da disputa</p>	<p>Freier (2012)</p> <p>Mapa interativo (Williams, 2017)</p> <p><a href="https://missilethreat.csis.org/russia-nato-a2ad-environment/">https://missilethreat.csis.org/russia-nato-a2ad-environment/</a></p>

	<p>geopolítica e apresente uma descrição do seu status atual.</p> <p>d) <u>Diagnóstico</u>: com ênfase no grupo no qual está alocado (vermelho ou azul), desenvolva um diagnóstico da disputa geopolítica, com ênfase na dinâmica do antiacesso e negação de área (A2/AD).</p>	
--	--	--

O segundo caso focou na China, em particular na dinâmica de rivalidade entre Pequim e Washington. Neste estágio da disciplina, os alunos já se encontravam familiarizados com as teorias do Poder Terrestre, Marítimo e do Rimland, de forma que puderam realizar uma avaliação mais profunda do cenário sob análise. O ambiente geoestratégico do Leste Asiático (com primazia para o Pacífico Ocidental), foi apresentado através do mapa interativo “*Chinese Power Projection Capabilities in the South China Sea*”, do *Asia Maritime Transparency Initiative* (CSIS, 2020). Seguindo com a ampliação dos recursos disponíveis aos alunos para a análise dos casos para estudo, o caso chinês apresentou a disposição dos meios aéreos, as plataformas de mísseis e a cobertura de radar. Os equipamentos e sua contribuição para a produção de capacidades militares foram contextualizados à luz dos reclamos territoriais chineses na região através da “*Nine-Dash Line*”. De forma complementar, foram cedidos dados sobre posicionamento e meios dos Estados Unidos na região investigada.

**Quadro 03:** Caso de Ensino 2. Análise de Geopolítica A2/AD do Leste Asiático

Pergunta	Estrutura	Referências para o caso
<p>Como compreender o cenário geoestratégico da oposição China-Estados Unidos no leste asiático sob a ótica do A2/AD?</p>	<p><u>Análise Geopolítica:</u>  <u>Título:</u> o título deve ser curto e diretamente relacionado ao tópico.</p> <p>b) <u>Contexto:</u> Com ênfase na relação entre geopolítica e estratégia e guerra e geografia, explore o contexto regional estudado.</p> <p>c) <u>Disputa:</u> forneça uma contextualização concisa da disputa geopolítica e apresente uma descrição do seu status atual.</p> <p>d) <u>Diagnóstico:</u> com ênfase no grupo no qual está alocado (vermelho ou azul), desenvolva um diagnóstico da disputa geopolítica, com ênfase na dinâmica do</p>	<p>Ambiente Geopolítico e de Segurança para Estudo: Leste Asiático -</p> <p><a href="https://amti.csis.org/chinese-power-projection/">https://amti.csis.org/chinese-power-projection/</a></p> <p><a href="https://www.businessinsider.com/tensions-in-the-south-china-sea-explained-in-18-maps-2015-1#18trade-and-resources-in-the-indian-ocean-18">https://www.businessinsider.com/tensions-in-the-south-china-sea-explained-in-18-maps-2015-1#18trade-and-resources-in-the-indian-ocean-18</a></p> <p><a href="https://www.pri.org/stories/2017-08-11/us-has-massive-military-presence-asia-pacific-heres-what-you-need-know-about-it">https://www.pri.org/stories/2017-08-11/us-has-massive-military-presence-asia-pacific-heres-what-you-need-know-about-it</a></p>

	antiacesso e negação de área (A2/AD).	<a href="https://www.businessinsider.com/without-the-us-navy-and-air-force-globalization-as-we-know-it-would-be-impossible-2015-3">https://www.businessinsider.com/without-the-us-navy-and-air-force-globalization-as-we-know-it-would-be-impossible-2015-3</a>
--	---------------------------------------	---

Ministrados os conteúdos sobre geopolítica, guerra e estratégia e o seu uso no estudo de casos à luz das teorias clássicas de Mackinder, Mahan e Spykman, os alunos foram apresentados à teoria do Poder Aéreo e à geopolítica espacial. Com base no acumulado da disciplina, o terceiro caso para estudo - Brasil - buscou propor uma reflexão analítica sobre o ambiente de A2/AD no Norte da América do Sul, a partir da díade Brasil-Venezuela. Para tal finalidade, os alunos foram instados a pensar, de forma comparativa, como as características geoestratégicas dos casos anteriores contribuíram para o esforço analítico acerca da realidade brasileira. De forma a aproximá-los da realidade geopolítica e militar brasileira foram adotados autores militares, como Gheller et al. (2015),

Lima Júnior (2016) e Paiva (2016). O primeiro com a discussão de sistemas de armas (artilharia de mísseis e foguetes - ASTROS) e seu potencial para o A2/AD brasileiro e o segundo permitiu vislumbrar a adequação dessa modalidade de estratégia para a realidade brasileira. O Quadro 4 sintetiza a estrutura da atividade de avaliação nessa última etapa.

**Quadro 04:** Caso de Ensino 3. Ensaio Geopolítico na América do Sul

Pergunta	Estrutura	Referências para estudo
Como o Brasil poderia incorporar a ótica de A2/AD em sua estratégia de defesa?	<p><u>Ensaio Geopolítico:</u>  <u>Título:</u> o título deve ser curto e diretamente relacionado ao tópico.  b) <u>Contexto:</u> Com ênfase na relação entre geopolítica e estratégia, explore o contexto regional (ambiente amazônico e atlântico sul).  c) <u>Desafio Estratégico:</u> forneça uma contextualização concisa dos desafios geopolíticos (países) que possam ensejar um sistema de A2/AD no Brasil.  d) <u>Proposta:</u> desenvolva uma proposta de um sistema de antiacesso e negação de área (A2/AD) para o Brasil.</p>	<p>Gheller et al. (2015)  Lima Júnior (2016)  Paiva (2016)</p> <p>Ambiente Geopolítico e de Segurança para Estudo: América do Sul. <a href="https://www.google.com.br/maps">https://www.google.com.br/maps</a></p>

**Alves, Teixeira Junior & Pacheco. O Caso de Ensino no Contexto Remoto: a experiência da disciplina de Geopolítica e Segurança**

Foram aplicados formulários antes (pré) e depois (pós) da aplicação de cada um dos estudos de caso implementados na disciplina, compondo um total de seis formulários de respostas: 1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 3.1 e 3.2. O objetivo foi avaliar a autopercepção dos alunos sobre o conhecimento nos conceitos e termos antes e depois de cada atividade. É preciso ponderar que a análise de autopercepção geralmente carrega um elemento de viés importante, pois o aluno pode declarar perceber melhoria na aprendizagem apenas para corresponder positivamente ao esforço do professor. Ainda assim, essa informação é valiosa do ponto de vista do processo de ensino-aprendizagem, pois é uma medida do quanto os alunos percebem que a atividade pode ter contribuído para o aumento de sua aprendizagem.

Os formulários foram estruturados em duas seções: uma teórica e uma seção específica. A primeira parte se repetiu ao longo dos seis formulários - em que os alunos atribuíram uma nota de 0 a 5, em uma escala *Likert*, quanto à autopercepção de domínio teórico-conceitual dos onze principais temas discutidos na disciplina, a saber: posicionamento geográfico, estratégia e tática, antiacesso (A2), negação de área (AD), liberdade de ação, sistemas de armas, domínio terrestre, domínio marítimo, domínio aéreo, domínio espacial e domínio cibernético. A segunda parte dos formulários compreendia em uma seção com os conceitos específicos, abordados em cada um dos casos.

No caso 1, ‘Como você considera seu conhecimento sobre os seguintes tópicos relacionados ao debate A2/AD no caso do Leste Europeu no que tange ao’: (i) interesse da Rússia no caso, (ii) interesse da OTAN no caso, (iii) antiacesso (A2), (iv) negação de área (AD), (v) domínio terrestre em questão, (vi) domínio marítimo em questão, (vii) domínio aéreo em questão, (viii) domínio espacial em questão, (ix) domínio cibernético em questão, (x) sistemas de armas.

No caso 2, ‘Como você considera seu conhecimento sobre os seguintes tópicos relacionados ao debate A2/AD no caso do Leste Asiático’ no que tange ao’: (i) interesse da China no caso, (ii) interesse dos Estados Unidos, (iii) antiacesso (A2) no caso em questão, (iv) negação de área (AD) do caso em questão, (v) domínio terrestre em questão, (vi) domínio marítimo em questão, (vii) domínio aéreo em questão, (viii) domínio espacial em questão, (ix) domínio cibernético em questão, (x) sistemas de armas em questão.

**Alves, Teixeira Junior & Pacheco. O Caso de Ensino no Contexto Remoto: a experiência da disciplina de Geopolítica e Segurança**

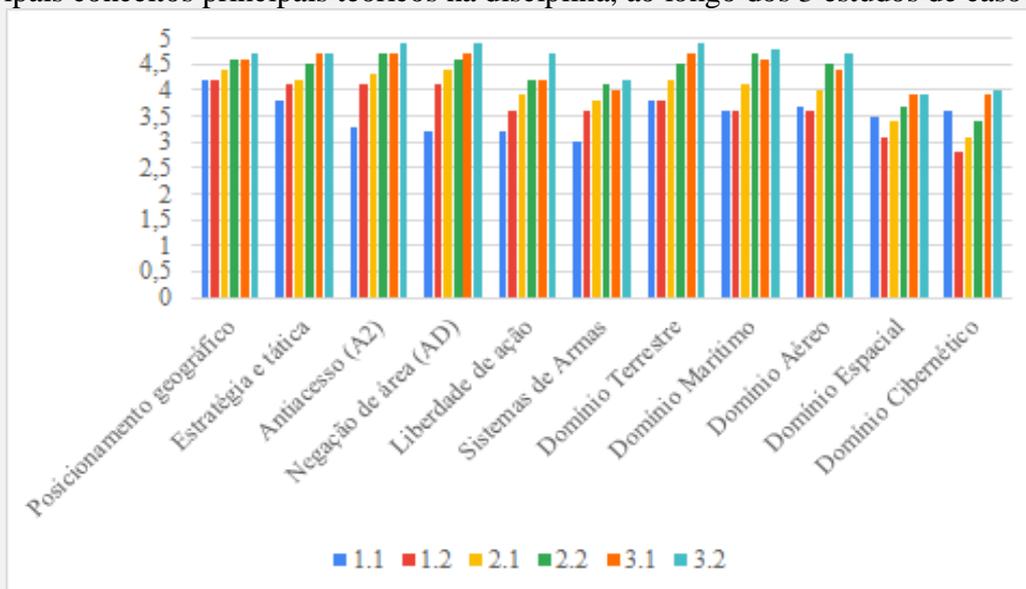
No caso 3, ‘Como você considera seu conhecimento sobre os seguintes tópicos relacionados ao debate A2/AD no caso do Norte da América do Sul quanto ao’: (i) interesse da Brasil no caso, (ii) antiacesso (A2) no caso em questão, (iii) Negação de área (AD) do caso em questão, (iv) Sistema Conjunto de Defesa Antiacesso e Negação de Área (SCDANA), (v) domínio terrestre em questão, (vi) Domínio marítimo em questão, (vii) Domínio aéreo em questão, (viii) Domínio espacial em questão, (ix) Domínio cibernético em questão, (x) Sistemas de armas em questão.

**5. Resultados, desafios e considerações finais**

A consolidação dos resultados evidenciou desafios práticos do ponto de vista do professor que busca sistematizar e monitorar a aplicação e a eficácia da atividade de ensino. O primeiro desafio foi conseguir a adesão dos alunos em responder todos os formulários de auto percepção de domínio dos conceitos teóricos e relativos a cada caso, antes e depois da atividade. Como a identificação era mandatória (através do número de matrícula, com a finalidade de controle), foram observados casos em que o aluno só respondeu o formulário antes ou depois, de modo que os dados não-pareados foram excluídos, para que a análise fosse equilibrada quanto às respostas antes e depois. Após a limpeza dos dados dos questionários, o número de respondentes do primeiro caso (1.1 e 1.2) foi 18 alunos, do segundo caso (2.1 e 2.2), 10 respondentes e do terceiro caso (3.1 e 3.2), 9 alunos respondentes. A maior implicação desse problema é o baixo número de observações nas amostras, dificultando o cálculo de significância estatística, de modo que a análise ficou restrita à análise descritiva dos dados.

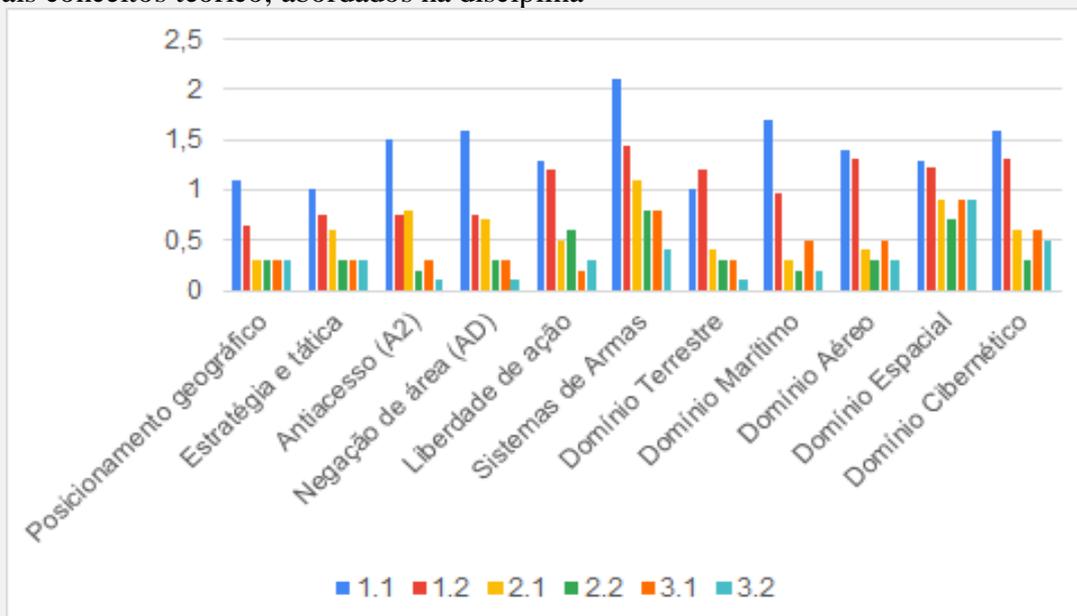
A Figura 1 indica que, com o decorrer das aplicações dos casos ao longo do semestre, a média da percepção dos alunos de aprendizagem dos onze principais conceitos teóricos da disciplina aumentou de maneira significativa. Esses conceitos foram avaliados na primeira seção de cada formulário aplicado antes e depois dos casos.

**Figura 01:** Média da autopercepção de aprendizado dos alunos sobre os principais conceitos principais teóricos na disciplina, ao longo dos 3 estudos de caso



A Figura 2 reforça o indicativo de que as atividades foram bem-sucedidas em consolidar os conceitos teóricos ao longo do curso. É possível verificar uma queda da variância entre as respostas dos alunos, o que sinaliza maior convergência entre as respostas e maior consistência sobre a percepção dos alunos respondentes sobre o aprendizado dos principais conceitos da disciplina.

**Figura 02:** Variância da autopercepção de aprendizado dos alunos sobre os principais conceitos teórico, abordados na disciplina

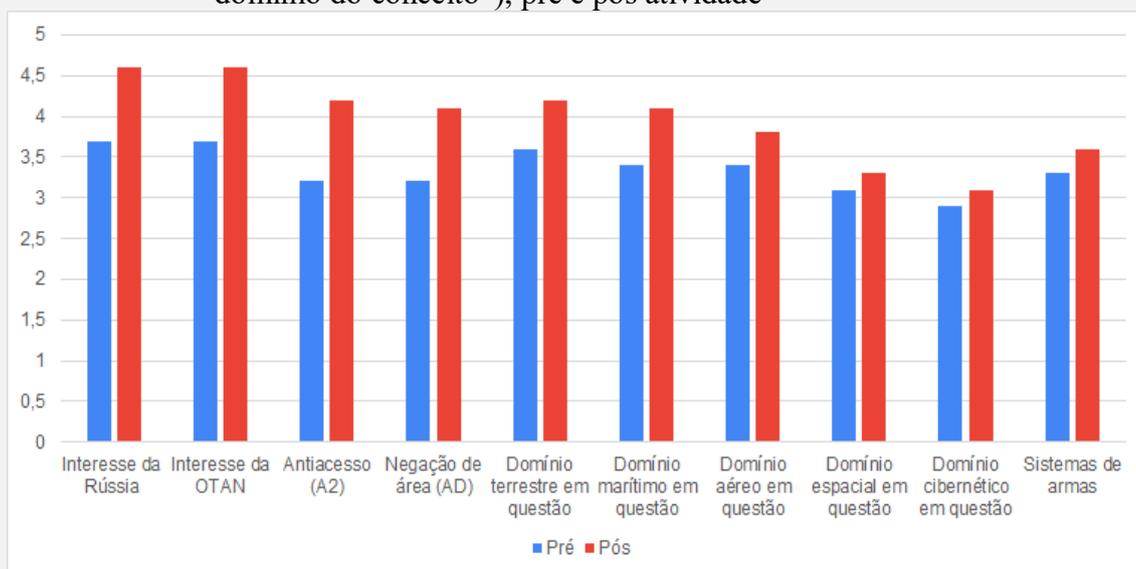


As Figuras 3, 4 e 5 ilustram a autopercepção em conceitos específicos de cada um dos casos. Nota-se que em todos os conceitos os alunos declararam uma melhoria da autopercepção de aprendizagem dos conceitos após a realização da atividade, o que

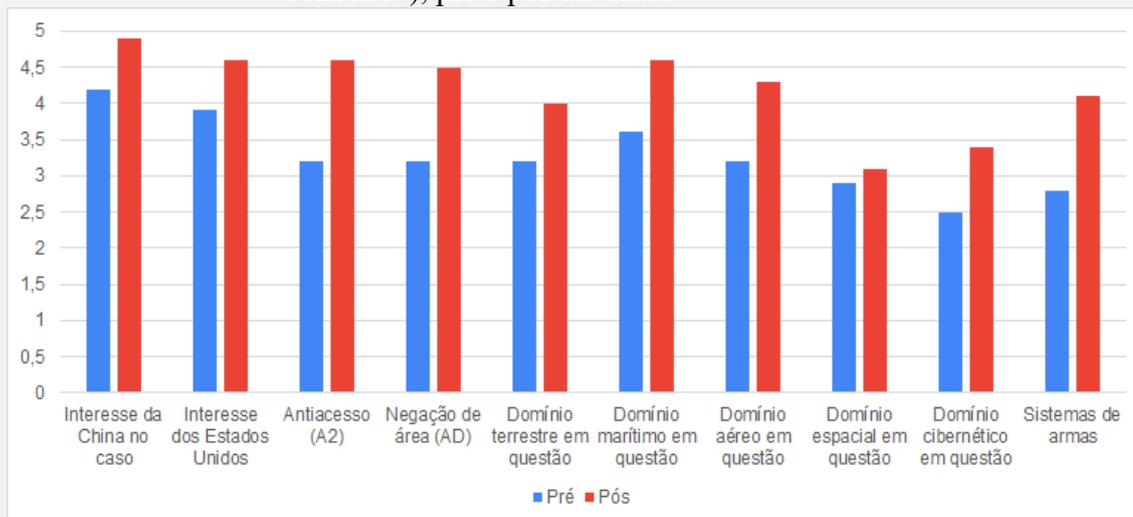
**Alves, Teixeira Junior & Pacheco. O Caso de Ensino no Contexto Remoto: a experiência da disciplina de Geopolítica e Segurança**

sinaliza que a ferramenta auxiliou na aprendizagem dos alunos. Evidencia-se, ainda, que as médias quanto à autopercepção de aprendizagem dos conceitos domínios espacial, cibernético e sistema de armas foram mais baixas em relação a outros domínios (terrestre e marítimo, por exemplo). Esse nível de aprendizagem, inferior aos demais conceitos, era esperado pelo docente não apenas por serem temas menos explorados na literatura do curso (especialmente sistemas de armas e domínio espacial), como também por terem sido apresentados na última parte da disciplina, de modo que houve menos tempo para um aprofundamento na compreensão de conceitos e termos técnicos do campo militar. As discussões em torno dos domínios terrestre, marítimo e aéreo foram empregadas na maioria dos casos, o que não ocorreu com os debates sobre ciberespaço e sistemas de armas (discutidos de maneira menos consistente).

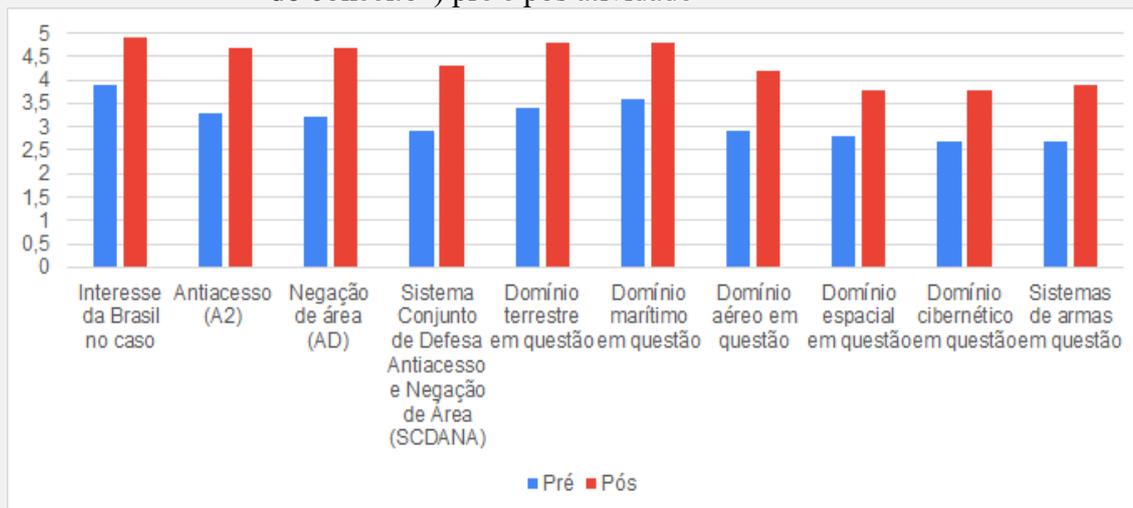
**Figura 03:** Média da autopercepção dos alunos sobre o aprendizado dos conceitos específicos do caso 1, Leste Europeu (0, “não sei nada sobre o conceito” 5 “domínio do conceito”), pré e pós atividade



**Figura 04:** Média da autopercepção dos alunos de aprendizado dos conceitos específicos do caso 2, Leste Asiático (0, “não sei nada sobre o conceito” 5 “domínio do conceito”), pré e pós atividade



**Figura 05:** Média da autopercepção dos alunos de aprendizado dos conceitos específicos do caso 3, América do Sul (0, “não sei nada sobre o conceito” 5 “domínio do conceito”) pré e pós atividade



A média das notas das avaliações dos alunos foi 8,90 no Caso 1, 8,63 no Caso 2 e 8,62 no Caso 3. Conforme o progresso da disciplina, os conteúdos das avaliações eram cumulativos. Somando-se a essa dificuldade, foi demandada também a capacidade dos discentes de mobilizar uma ampla gama de expressões técnicas militares, várias das quais novas para muitos dos alunos. Por isso, apesar de relativamente alta, a média da turma apresentou uma tendência decrescente que, na avaliação do docente responsável pela disciplina e avaliação, decorreu do aumento do rigor das avaliações ao longo do curso. Em síntese, os resultados sugerem que a atividade foi eficaz ao atingir seus objetivos de

**Alves, Teixeira Junior & Pacheco. O Caso de Ensino no Contexto Remoto: a experiência da disciplina de Geopolítica e Segurança**

dinamizar e melhorar o processo de ensino-aprendizagem a partir de reflexões práticas do sistema internacional.

O ensino combinado de Geopolítica e Segurança Internacional em uma única disciplina é um desafio. Buscando maximizar as chances de aprendizado discente acerca da geografia das relações internacionais e de suas dinâmicas de segurança, optou-se por engajar em um debate contemporâneo: estratégias operacionais de antiacesso e negação de área. Essa opção apresentou um *trade-off*. Se por um lado, possui elevado valor explanatório acerca da conexão entre geografia, poder militar e segurança, este debate demanda o conhecimento de um complexo conjunto de conceitos e termos militares, normalmente atrelados a sistemas de armas. Buscamos mitigar o lado negativo do *trade-off* ofertando aos alunos informações complementares, documentários e palestras com especialistas sobre diversos assuntos debatidos na disciplina. Entretanto, uma constatação se mostra possível: a dificuldade do alunado em compreender melhor questões militares diz mais sobre como esse conteúdo se faz necessário em cursos de graduação. Conclui-se que o ensino de tais conteúdos alargou o horizonte de oportunidades analíticas dos discentes, contribuindo para dotá-los com mais ferramentas que possibilitam a compreensão dos fenômenos geopolíticos e de segurança internacional. De forma a mitigar essa deficiência, buscar-se-á ofertar com mais frequência a optativa de Estudos Estratégicos, sugestão já contida nas Diretrizes Curriculares Nacionais da área de Relações Internacionais.

A pandemia de Covid-19 intensificou inúmeros desafios de ordem política, econômica, social e tecnológica que permeiam a atividade de ensino no Brasil. Os professores e alunos tiveram que se adaptar dentro das difíceis condições colocadas no cenário e as incontáveis dificuldades tornaram o ensino superior ainda mais desafiador do que já o é presencialmente. Nesse sentido, houve um esforço no sentido de repensar como um todo a disciplina obrigatória de Geopolítica e Segurança Internacional, de modo a permitir que os alunos tivessem uma experiência prática dos conteúdos ensinados. A questão da baixa participação no preenchimento dos formulários também pode estar diretamente relacionada ao ambiente remoto, já que, presencialmente, fica mais claro para os alunos o que e quando preencher, além do que a atividade só se inicia após o preenchimento dos formulários.

Com os resultados aqui apresentados, espera-se que mais professores da área de relações internacionais possam repensar e reformular o conteúdo e os instrumentos de

**Alves, Texeira Junior & Pacheco. O Caso de Ensino no Contexto Remoto: a experiência da disciplina de Geopolítica e Segurança**

seus programas de disciplina em semestres em contexto remoto, híbrido ou até mesmo presencial, viabilizando a utilização de casos de ensino ou outras estratégias de aprendizagem ativa. Desse modo, será possível proporcionar experiências práticas, atividades tão demandadas por alunos em cursos de relações internacionais.

## **Referências**

CSIS, Center for Strategic and International Security. (2020) Chinese Power Projection Capabilities in the South China Sea. Asia Maritime Transparency Initiative. Recuperado de <https://amti.csis.org/chinese-power-projection/>

Carvalho Pinto, V., Correa, H., & de Medeiros, F. (2017). O Caso Prático Como Método De Ensino Em Teoria Das Relações Internacionais: O Programa Nuclear Iraniano Segundo Os Níveis De Análise. *Meridiano 47–Journal of Global Studies*, 18, 1-18.

Freier, N. (2012) The Emerging Anti-Access/Area-Denial Challenge. Critical Questions. CSIS – Center for Strategic and International Studies. May 17. Recuperado de <https://www.csis.org/analysis/emerging-anti-accessarea-denial-challenge>.

Gaufman, L., & Möller, S. (2021). More than an YouTube channel - Engaging students in an online classroom In: Szarejko, A. A. (ed.) *Pandemic Pedagogy: Teaching International Relations during (and after) COVID-19*. SpringerNature (pre-print).

Gheller, G. F. O., Gonzales, S. L. D. M. O., & Melo, L. P. D. O. (2015). Amazônia e Atlântico Sul: desafios e perspectivas para a defesa no Brasil, caps. 4, 6 e 10. Recuperado de [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/150831\\_amazonia\\_e\\_atlantico\\_sul\\_web.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/150831_amazonia_e_atlantico_sul_web.pdf)

Glazier, R. (2021). Making Human Connections in Online Teaching. *PS: Political Science & Politics*, 54(1), 175-176.

Golich, V. L., Boyer, M., Franko, P., & Lamy, S. (2000) *The ABCs of Case Teaching*. Pew Case Studies in International Affairs. Washington, DC: Georgetown University, Institute for the Study of Diplomacy.

Gray, C. S., & Sloan, G. (Orgs). (1999). *Geopolitics, Geography and Strategy*, London and New York: Routledge.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua do IBGE do 4º trimestre de 2019, sobre o acesso à Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. Recuperado de <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/30521-pnad-continua-tic-2019-internet-chega-a-82-7-dos-domicilios-do-pais>

Lamy, S. L. (2012) Teaching foreign policy cases. Smith, S.; Hadfield, A., & Dunne, T. (Eds). *Foreign Policy: Theories, Actors, Cases*. Oxford: Oxford University Press, 2nd ed., p. 243-255.

Lima Jr, C. A. R. (2016). Artilharia de mísseis e foguetes: contribuição para um sistema conjunto de defesa antiacesso e negação de área (SCDANA). *Doutrina Militar Terrestre em revista*. Janeiro a Junho. Recuperado de <http://ebrevistas.eb.mil.br/index.php/DMT/article/view/728/780>

**Alves, Teixeira Junior & Pacheco. O Caso de Ensino no Contexto Remoto: a experiência da disciplina de Geopolítica e Segurança**

Lynn, L. E. (1999) Teaching and Learning with cases: A guidebook. New York: Chatam House Pub.

Marinoni, G., Van't Land, H., & Jensen, T. (2020). The impact of Covid-19 on higher education around the world. IAU Global Survey Report, Published by the International Association of Universities, May.

Mattos, C. de M. (2002) Geopolítica e Modernidade: a geopolítica brasileira. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército.

Mazur, E. (2015). Peer instruction: a revolução da aprendizagem ativa. Penso Editora.  
Milani, C. R. S., & Tude, J. M. (2015). Globalização e Relações Internacionais: casos de ensino. Rio de Janeiro: FGV.

Murray, W. (1999) Some thoughts on war and geography. *Journal of Strategic Studies* 22(2), 201-217.

Paiva, L. E. R. (2016) A Defesa precisa de integração estratégica. EBLOG - Blog do Exército Brasileiro. 25 abril. Recuperado de [eblog.eb.mil.br/index.php/menu-easyblog/gen-bda-r1-luiz-eduardo-rocha-paiva.html](http://eblog.eb.mil.br/index.php/menu-easyblog/gen-bda-r1-luiz-eduardo-rocha-paiva.html)

Ramanzini Jr, H., & Lima, T. (2017). Desafios e caminhos do ensino, pesquisa e extensão em Relações Internacionais no Brasil. *Meridiano* 47, 18.

Roesch, S. M. A. (2007). Casos de ensino em administração: Notas sobre a construção de casos para ensino. *Revista de Administração Contemporânea*, 11(2), 213-234.

Tangredi, S. J. (2013) Anti-access Warfare: Countering A2/AD Strategies. Annapolis: Naval Institute Press.

Williams, I. (2017) The Russia – NATO A2AD Environment. *Missile Threat*. CSIS Missile Defense Project. January 3. Recuperado de <https://missilethreat.csis.org/russia-nato-a2ad-environment/>

---

# Do Presencial ao Remoto: mapeamento da transição dos cursos de Relações Internacionais do Nordeste para o isolamento social na Pandemia de Sars-Cov 2

*Transition to Remote Learning during the Covid-19 Pandemic: Mapping the transition International Relations undergraduate courses took in northeastern Brazil from attendance in class to remote learning during the Pandemic.*

Laís Caroline Kuss<sup>1</sup>   
Cristina C. Pacheco<sup>2</sup> 

DOI: [10.22478/ufpb.2525-5584.2022v7n1.61187]

Recebido em: 15/10/2021  
Aprovado em: 01/06/2022

**Resumo:** A pandemia de SARS-Cov 2 modificou o cenário mundial, inclusive o da educação. Diante das medidas de isolamento, as Instituições de Ensino Superior (IES) foram obrigadas a adotar o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Essa transição brusca impactou de diversas maneiras a rotina de professores e estudantes e impôs sérios desafios a essas instituições. Nesse cenário, o objetivo da presente pesquisa é mapear de que maneira ocorreu o processo de adaptação realizado pelos cursos de Relações Internacionais localizados no nordeste brasileiro em dois momentos da pandemia: abril de 2020 e no ano seguinte, entre maio e junho de 2021. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com representantes das instituições da região que oferecem o bacharelado em Relações Internacionais. Partiu-se da questão: como a IES adaptou suas aulas para o ambiente remoto? Os resultados apontam caminhos para diversas reflexões, acerca dos desafios da transição, do ensino remoto e da pandemia, além de diferenças entre instituições públicas e privadas, tanto na celeridade quanto nas iniciativas realizadas.

**Palavras-chave:** Pandemia; COVID-19; Ensino Remoto Emergencial; Relações Internacionais.

---

<sup>1</sup> Universidade Potiguar. E-mail: lais.carol.kuss@gmail.com.

<sup>2</sup> Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: crispacheco@gmail.com.

**Abstract:** The SARS-Cov 2 Pandemic has changed the world scene, including education. Faced with isolation measures, as Higher Education Institutions (HEIs) were forced to adopt Emergency Remote Education (ERE). This sudden transition impacted the routine of teachers and students in several ways and posed serious challenges to these institutions. In this scenario, the objective of this research is to map how the adaptation process carried out by the International Relations bachelor degrees in northeastern Brazil takes place in two moments of the pandemic: April 2020 and in the next year, between May and June 2021. For both, semi-structured ones were assigned with representatives of institutions in the region that offer a bachelor's degree in International Relations. We started with the question: how did the IES adapt its classes to the remote environment? The results point out paths for several reflections on the challenges of transition, remote education and the pandemic, in addition to differences between public and private institutions, both in speed and in the initiatives carried out.

**Keywords:** Pandemics; COVID-19; Emergency Remote Teaching; International Relations.

## **1. Introdução**

A pandemia de SARS-Cov 2 modificou o cenário mundial em março de 2020, quando se espalhou da Ásia para o mundo. As medidas de controle da pandemia, previstas inicialmente para um período de noventa dias, incluíam desde recomendações pessoais como o uso de máscaras de proteção, adoção de álcool em gel para os cuidados básicos de higiene a orientações mais drásticas, como isolamento social e fechamento de fronteiras. Isso impactou diretamente o sistema educacional mundial, do básico ao superior, e Instituições de Ensino Superior (IES) ao redor do mundo tiveram que se adaptar a esta nova realidade.

No caso do Brasil, não foi diferente. Em março de 2020, a SARS Cov-2 chegou ao país, trazendo a necessidade de isolamento social e, com ela, a suspensão das aulas presenciais, tanto no ensino básico quanto no superior (PIERRO, 2020). De acordo com estimativas da UNESCO (2021), quase 53 milhões de estudantes foram afetados por essa suspensão, mais de 8 milhões apenas no ensino superior. Inédito em suas proporções, este evento impactou a área da educação de tal monta, que discussões sobre a aceleração do crescimento do ensino à distância, a ampliação das diferenças, já existentes, entre o ensino público e privado no país e o cuidado com a saúde mental, tanto de estudantes quanto de professores, tornaram-se pauta obrigatória na área. (GUSSO et al, 2020; PIERRO, 2020).

Ainda que recente, a relevância do tema estimulou a pesquisa aqui realizada, que tem como objetivo central o mapeamento do processo de adaptação realizado pelos cursos de Relações Internacionais (RI) de IES públicas e privadas localizadas no nordeste

brasileiro. O artigo estrutura-se em três partes: na primeira, é feita uma contextualização da pandemia e seus desafios no campo da educação. Em seguida, apresenta-se os resultados do mapeamento, realizado em dois momentos distintos da pandemia (no seu início, 2020 e no ano subsequente, 2021) para, por fim, levantar algumas reflexões e questionamentos acerca do ensino remoto emergencial nos cursos de RI.

Este estudo caracteriza-se como exploratório, pois visa o levantamento de questões e reflexões de um tema recente, ainda pouco trabalhado. Como método, serão utilizados dados qualitativos, obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas com representantes das IES do nordeste brasileiro que ofertam cursos de bacharelado em RI (ROCHA, 2021). A partir das respostas oferecidas pelos coordenadores, levantaram-se algumas considerações acerca da experiência de implementação do ERE no ensino superior do nordeste brasileiro.

As entrevistas foram realizadas em dois momentos distintos da epidemia: a primeira foi feita em abril de 2020, logo após o isolamento social, momento no qual as instituições vivenciavam algo novo, sem precedentes na experiência brasileira e cuja duração, previa-se, naquele momento, que não passaria dos três meses (WHO, 2020). Foram contactadas oito instituições de ensino superior localizadas no nordeste brasileiro. O segundo momento ocorreu em maio e junho de 2021, quando a pandemia já estava em um estágio mais 'maduro', no qual tanto docentes quanto alunos haviam se adaptado à dinâmica implementada, embora, também, já estivessem desgastados desta. A expectativa de permanência no ensino remoto emergencial era até dezembro de 2021. No segundo momento, as mesmas instituições da primeira etapa foram contactadas novamente, para verificar quais das medidas implementadas tinham sido mantidas e como essas instituições avaliavam o impacto que tais medidas causaram nos cursos. Além das analisadas no primeiro momento, ampliou-se o número de instituições abordadas, adicionando cinco novas na lista inicial<sup>3</sup>.

## **2. A Pandemia, o isolamento social e o ensino remoto emergencial**

Iniciado como uma pneumonia atípica em Wuhan, na China, em novembro de 2019, por razões ainda não esclarecidas, o novo coronavírus enquadrou-se na categoria de pandemia em 11 de março de 2020, determinado pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Essa nova condição modificou os protocolos de orientação da doença que,

---

<sup>3</sup> A lista com as IES entrevistadas e perguntas utilizadas encontra-se nos anexos.

naquele momento, não atingia apenas o continente asiático. A OMS orientava os governos locais a implementar medidas necessárias visando a minimização dos efeitos da pandemia. Dentre as medidas recomendadas, incluía-se o isolamento social, a testagem em massa da população e o aumento de leitos, profissionais, instalações e equipamentos de saúde. Além da investigação sobre a origem da doença, as possibilidades de tratamento e a criação de uma vacina. A doença ainda era uma incógnita para os cientistas, não possuindo tratamento conhecido, e o distanciamento social constituía-se na medida não farmacológica mais eficiente para evitar a propagação ainda maior do vírus.

Por essa razão, a pandemia atingiu diretamente as atividades educacionais. Em março de 2020, o novo coronavírus provocou o fechamento de escolas em cerca de 85 países, para tentar conter a sua disseminação, medida que afetou mais de 700 milhões de crianças e jovens no mundo todo, de acordo com a UNESCO (UN, 2020). Recomendava-se o uso mais extensivo possível de recursos de aprendizagem a distância, como internet, rádio ou televisão. Naquele momento, a OMS projetava um período de quarentena de noventa dias, prazo considerado pelas instituições educacionais na organização dos seus calendários.

No Brasil, o fechamento das instituições de ensino superior ocorreu na semana de 18 de março de 2020. A partir de então, instituições públicas e privadas organizaram-se com base nas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), elaboradas para a pandemia de H1N1, ocorrida em 2009, e procuram implementar/ampliar o acesso a novas tecnologias, o principal suporte para o "novo normal" que seria estabelecido no ensino superior brasileiro nos meses subsequentes (BRASIL, 2009).

A partir desse cenário, ainda em março, foi criado o Comitê Operativo de Emergência do Ministério da Educação (COE-MEC), seguido de diversos outros instrumentos legais que deram orientações em relação ao que as instituições de ensino poderiam ou não fazer, a fim de manter suas atividades de maneira remota. O COE-MEC autorizou o uso de meios digitais para a realização das aulas (exceto para estágios, práticas de laboratório e, para os cursos de Medicina, os internatos), bem como também flexibilizou o número de dias letivos, ao mesmo tempo em que manteve a carga horária das disciplinas (Portaria n. 343/2020, alterada pelas Portarias n. 345/2020 e 473/2020, e Medida Provisória n. 934/2020) (BRASIL, 2020c, 2020d, 2020e, 2020f). Surge, então, no Brasil, uma nova categoria de ensino: o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Daquele período em diante, as IES assistiram a diversas ondas da epidemia no Brasil. Como esperado em um país de proporções continentais, os 26 estados e o Distrito Federal apresentaram entre si diferentes momentos de altas e quedas nos casos e número de mortes, o que levou também a diferentes restrições à circulação de pessoas e retorno de determinadas atividades presenciais em momentos distintos. O que era inicialmente, um período de noventa dias prolongou-se por mais de um ano. A implementação abrupta do ERE, com todas suas nuances e desafios, tanto para discentes e docentes, acende o debate em torno das diferenças entre o ensino presencial e o virtual e os desafios que o cenário da pandemia trouxe para a vida de todo o ambiente do ensino superior.

## *2.2. Ensino Remoto Emergencial enquanto categoria*

Antes de iniciar a discussão sobre os desafios do Ensino Remoto Emergencial, cabe diferenciá-lo de uma categoria já mais conhecida: o Ensino à Distância (EaD). O EaD constitui-se como uma "modalidade educacional mediada por tecnologias em que professores e estudantes estão separados fisicamente" (GUSSO et al., 2020, p. 5). A fim de efetivar o processo de ensino-aprendizagem por esse meio, ocorre o planejamento e a utilização de estratégias específicas, que consistem na elaboração de material adequado, treinamento de professores e apoio pedagógico aos estudantes. Para tanto, o EaD conta com uma equipe multiprofissional, a fim de fornecer orientação e suporte aos estudantes e docentes (KAPLAN; HAENLEIN, 2016; GUSSO et al., 2020).

O ERE, pelo contrário, não conta com os aspectos de planejamento e treinamento. Hodges et al. (2020) e Gusso et al. (2020) apontam que a falta de planejamento, treinamento, suporte técnico e de considerações sobre aspectos da realidade de professores e estudantes, junto com os riscos de exclusão daqueles que não possuem acesso a recursos tecnológicos, dificultam a garantia de condições para um curso de qualidade. Charczuk (2020) considera que a diferença entre EaD e ERE está nos pressupostos teórico-conceituais contidos nessa transposição do presencial para o digital. No mesmo sentido que Hodges et al (2020) e Gusso et al (2020), a autora afirma que no ERE não houve planejamento e estabelecimento de pressupostos específicos para tal prática, apenas fez-se a transposição do presencial. Portanto, não pode ser considerado uma modalidade, como o EaD, mas tão somente uma "ação pedagógica" (CHARCZUK, 2020, p. 5) A autora ainda sustenta que há uma falsa dicotomia entre EaD e ERE, de um lado e, no seu oposto, o Ensino presencial (CHARCZUK, 2020). Nessa falsa dicotomia, o ensino mediado por meios digitais é apontado como inferior ao ensino presencial.

Porém, nem o ensino presencial é efetivo, nem o EaD e o ERE são inerentemente inferiores. Desta maneira, a efetividade do ensino depende da qualidade da interação entre estudante, professor e conhecimento e dos pressupostos que servem de base para ela.

Gusso et al (2020) adiciona outro elemento complicador: a distância física impõe algumas limitações naturais, como a impossibilidade de desenvolvimento de determinadas habilidades físicas/motoras e sociais/interpessoais. Ademais, cabe ressaltar que essas limitações inerentes, no caso do ERE, somam-se às variáveis derivadas da falta de planejamento e do ambiente pandêmico.

Nesse sentido, EaD e ERE também não são dicotômicos, pois há instituições nas quais, diante das condições de infraestrutura, experiência dos professores e condições de acesso dos estudantes e professores aos meios digitais, foi possível garantir uma maior aproximação do ERE ao EaD. Com base nos recursos disponíveis e referenciais conceituais do processo de ensino-aprendizagem, cada IES pode tomar diversas decisões, que levaram a caminhos mais simples ou mais complexos (GUSSO et al, 2020).

O caminho mais simples contém na sua base três premissas: a) todos têm acesso aos recursos; b) todos estão em condições de realizar as atividades remotas e c) ensinar é transmitir o conteúdo. Já o caminho mais complexo “envolve ampla caracterização das condições de trabalho e estudo em cada IES” (GUSSO et al, 2020, p. 7). Portanto, o caminho mais complexo considera o acesso de todos à internet, o modo como os estudantes lidam com o ambiente virtual (autonomia e outras habilidades) e a capacitação dos docentes para planejar e executar o ERE, além de avaliar os estudantes.

Assim, na escolha do modo como transitar para o remoto torna-se essencial aos gestores, na visão de Gusso et al, (2020) refletir sobre a concepção de ensino superior e de processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, em uma concepção de ensino-aprendizagem como desenvolvimento de capacidades, a IES busca formar profissionais capazes de analisar as necessidades sociais e gerar soluções e não apenas reproduzir conhecimentos. Diante dessa reflexão, as decisões relativas ao ERE deveriam ser tomadas por equipes de especialistas em educação, representantes das áreas acadêmicas e de infraestrutura, além da Comissão Própria de Avaliação (CPA).

### *2.3. Desafios do Ensino Remoto Emergencial*

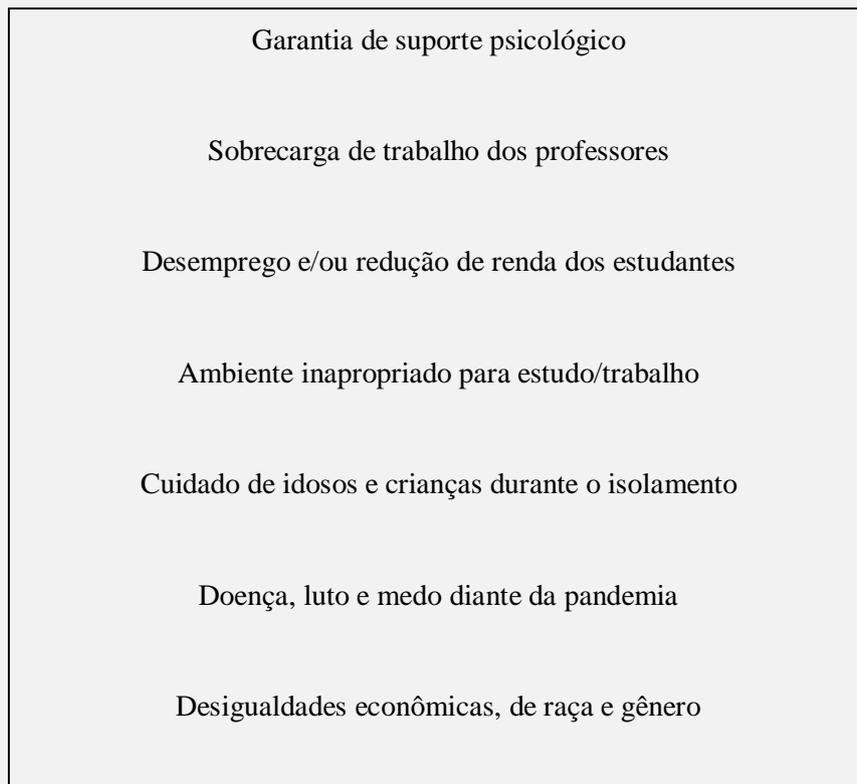
Tais debates geraram o início de uma literatura sobre o tema. De acordo com Neves, Assis e Sabino (2021), a partir da plataforma Scielo, entre março de 2020 e março

**Kuss & Pacheco. *Do Presencial ao Remoto: mapeamento da transição dos cursos de Relações Internacionais do Nordeste para o isolamento social na Pandemia de Sars-Cov 2***

de 2021 foram publicados, no Brasil, 16 artigos sobre o ERE. Dentre esses, 14 voltam-se para essa modalidade no ensino superior, dos quais nove são da área médica. O baixo número de publicações, ainda que de um assunto recente, indica potencial para pesquisa sobre o tema. Partindo da revisão realizada nesta pesquisa e das experiências das autoras, observa-se grande preocupação com os inúmeros desafios do ERE na pandemia da SARS CoV-2 e suas consequências. Para fins didáticos, estes desafios foram divididos em três categorias: 1) desafios didático-pedagógicos; 2) desafios relacionados às tecnologias digitais e 3) desafios socioemocionais e sociais.

**Quadro 01: Desafios do Ensino Remoto Emergencial**

<p style="text-align: center;"><b>Didático-pedagógicos</b></p> <p style="text-align: center;">Manutenção da qualidade do ensino sem planejamento</p> <p style="text-align: center;">Capacitação e estratégias adequadas</p> <p style="text-align: center;">Desempenho acadêmico dos estudantes</p> <p style="text-align: center;">Relacionamento entre professores e estudantes</p> <p style="text-align: center;">Desafios em lidar com as tecnologias digitais</p> <p style="text-align: center;"><b>Tecnológicos</b></p> <p style="text-align: center;">Falta de acesso às tecnologias digitais</p> <p style="text-align: center;">Acesso limitado ou de baixa qualidade a computadores e internet</p> <p style="text-align: center;">Desafios em lidar com as tecnologias digitais</p> <p style="text-align: center;">Uso excessivo das tecnologias</p> <p style="text-align: center;"><b>Socioemocionais e sociais</b></p>
---



**Fonte de dados:** elaboração própria.

Entre os didático-pedagógicos estão: manutenção da qualidade do ensino sem planejamento, capacitação de professores e estudantes e uso de estratégias adequadas; desempenho acadêmico dos estudantes; relacionamento entre professores e estudantes e os desafios em lidar com as tecnologias digitais disponíveis.

Já na segunda categoria, dos desafios tecnológicos, estão a falta de acesso às tecnologias digitais necessárias; o acesso limitado ou de baixa qualidade a computadores e internet; desafios em lidar com as tecnologias disponíveis (fruto do baixo letramento digital) e o excessivo uso das tecnologias (que podem acarretar em outros problemas). Destaca-se que esses obstáculos se repetem na categoria 1, pois estão intimamente relacionados com a questão didático-pedagógica.

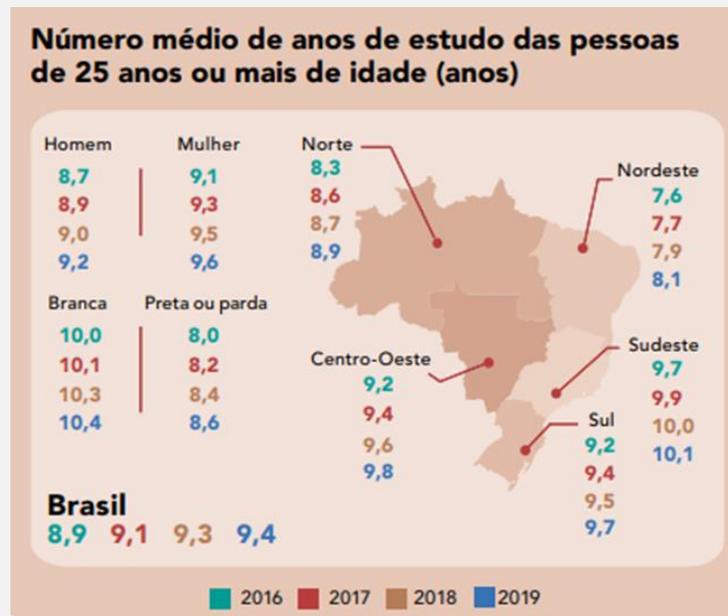
Por fim, na categoria sócio emocional e social tem-se: garantia de suporte psicológico à comunidade acadêmica; sobrecarga de trabalho dos professores (na adaptação para o ERE); desemprego e/ou redução de renda dos estudantes; ambiente inapropriado para estudo/trabalho (seja sem infraestrutura ou domicílio com poucos cômodos); cuidado de idosos e crianças durante o isolamento; doença, luto e medo diante da pandemia, além das desigualdades econômicas, de raça e gênero que potencializam as

consequências negativas de outros desafios. (GUSSO et al, 2020; MENEZES et al., 2020; SILUS; FONSECA; JESUS, 2020).

A sistematização dos desafios contidos no Ensino Remoto Emergencial, feita no Quadro 1, permite compreender a gama de dificuldades que enfrentaram a instituição de ensino, bem como docentes e discentes, com a chegada da pandemia de SARS Cov-2 no Brasil. Há uma agenda de pesquisa extensiva a ser explorada pelos especialistas nos próximos anos.

Ao considerar o contexto mapeado neste artigo, o Nordeste, a reflexão acerca do impacto do ERE é de extrema importância. Isso porque, os estados da região já enfrentavam índices mais baixos de acesso às tecnologias e ao ensino superior, quando comparados com os estados de Sul e Sudeste, além de menor média de anos de estudo do que todas as outras regiões (figura 1, abaixo). Ademais, mesmo com a grande ampliação do acesso ao ensino superior na região no início do século XXI, a taxa de escolarização no ensino superior na região Nordeste ainda é baixa (DOS SANTOS; DA SILVA, 2015; IBGE, 2020).

**Figura 01:** Número médio de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais de idade (anos)



Fonte de dados: PNAD Contínua 2019 - IBGE (2020).

Apesar dos desafios, ressalta-se que o ensino remoto emergencial foi o fator que possibilitou/viabilizou a continuidade das aulas (CHARCZUK,2020; GUSSO et al, 2020;NEVES;ASSIS;SABINO, 2021). Nesse sentido, é necessário também refletir sobre

os benefícios dessa ação pedagógica e de que maneira o período pode contribuir para melhoria das práticas de ensino.

A partir dessa dicotomia e do impacto que o ERE poderá ter nos próximos anos na educação brasileira, apresenta-se a seguir o estudo exploratório realizado nos cursos de Relações Internacionais do nordeste brasileiro.

### **3. Metodologia**

Ao visar o levantamento de reflexões e questionamentos acerca de um tema recente e que possui ainda escassa literatura, o presente estudo caracteriza-se como exploratório. Para tanto, como método, serão utilizados dados qualitativos, obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas com representantes das IES do nordeste brasileiro que ofertam cursos de bacharelado em Relações Internacionais (ROCHA, 2021).

A pergunta que guiou o mapeamento foi: Como as IES do Nordeste que possuem o bacharelado em RI se adaptaram para o ERE? A partir desta indagação, foram considerados fatores como: a) tempo de resposta da instituição ao problema, b) recursos virtuais disponibilizados aos alunos, c) preparação dos professores aos novos instrumentos virtuais de ensino, d) consulta aos estudantes sobre as formas adotadas (se apenas acesso remoto, regime híbrido ou manutenção do modelo presencial) e e) fornecimento de internet aos docentes e discentes. Outro fator considerado foi a natureza das instituições participantes: se pública ou privada. Tal característica parece ser determinante para compreender algumas das medidas tomadas, e alguns dos padrões encontrados diante das saídas oferecidas pelas instituições para enfrentar a pandemia.

As entrevistas foram realizadas em dois momentos distintos: 1) abril de 2020 e, naquele momento, englobou oito instituições de ensino superior da região, levantando os fatores acima listados, e 2) maio e junho de 2021, as mesmas instituições foram procuradas, para verificar quais daquelas medidas haviam sido mantidas, se em algum momento da flexibilização das medidas houve retorno às aulas presenciais e como a pandemia havia impactado o curso (matrículas e trancamentos em 2021). Este último, por se tratar de tema sensível às instituições de ensino superior privadas, foi tratado com a gentileza necessária. Nesse segundo momento, aproveitou-se para contatar algumas instituições não abordadas na 1ª etapa, o que ampliou o número de cursos consultados. A lista com as IES entrevistadas e perguntas utilizadas encontram-se nos anexos.

Na análise, realizou-se tabulação dos dados para melhor comparação, a fim de observar as semelhanças e diferenças entre a transição de cada IES. A partir disso,

buscou-se observar essas diferenças e semelhanças em paralelo com o contexto de cada instituição, em seu espaço (onde se situa) e natureza (pública ou privada).

#### **4. Resultados**

Em julho de 2021, o Bacharelado em Relações Internacionais era oferecido em onze instituições de ensino superior no Nordeste brasileiro. Além destas, a região conta ainda com dois cursos de Ciência Política (UNICAP e UFPE<sup>4</sup>), área-mãe das RI. Em sua totalidade, foram fruto de estímulo recente de criação destes cursos no país (MYIAMOTO, 2003; FELIU, KATO, REINER, 2013). Voltados especificamente para as RI, universidades públicas em Sergipe, na Paraíba<sup>5</sup> e na Bahia ofertavam esse curso.

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), localizada no Ceará, oferta o curso no Campus dos Malês, fora de sede, em São Francisco do Conde (BA). Criada em 2010, como iniciativa de cooperação com os países da CPLP para promover a cooperação solidária entre seus povos, possui alunos tanto da América Latina como da África, o que a torna singular no contexto brasileiro. Tal singularidade a deixa também bastante fragilizada num cenário político de cortes significativos de verbas para educação superior que ocorre desde a vitória de Jair Bolsonaro como Presidente do Brasil, em 2018<sup>6</sup>. De acordo com a Revista Fórum (2021), em matéria publicada em abril de 2021, a Educação foi o setor que mais sofreu cortes ao longo do governo Bolsonaro. Só entre 2019 e 2020, o orçamento da pasta sofreu uma redução de quase vinte bilhões de reais.

No setor privado, o destaque foi para Pernambuco, por possuir a maior oferta de cursos de RI do Nordeste. Com exceção da Ascens-Unita, localizada em Caruaru, PE, as demais faculdades estão localizadas em Recife. Alagoas, Maranhão e Piauí não possuíam cursos de Relações Internacionais até o momento da pesquisa.

**Quadro 02:** Instituições que participaram das entrevistas, por UF e natureza

---

<sup>4</sup> No caso da UFPE, a graduação em Ciência Política oferece RI como possibilidade de concentração. Em termos práticos, dedica-se uma carga horária mínima obrigatória a matérias específicas da área.

<sup>5</sup> A Paraíba, curiosamente, possui dois cursos de RI, ambos em universidades públicas, na mesma cidade, João Pessoa, a uma distância de 15 km um do outro, o que, talvez explique a inexistência de curso no setor privado no estado.

<sup>6</sup> Cabe lembrar que, ainda antes da pandemia, em 2019, Bolsonaro criticou a Unilab pelo Twitter, por lançar vestibular para pessoas transgêneras e intersexuais. A instituição suspendeu a iniciativa, após questionamento do MEC. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/pelo-twitter-bolsonaro-anuncia-suspensao-de-vestibular-para-pessoas-trans>. Acesso em 05 de julho de 2021.

**Kuss & Pacheco. Do Presencial ao Remoto: mapeamento da transição dos cursos de Relações Internacionais do Nordeste para o isolamento social na Pandemia de Sars-Cov 2**

Natureza	UF	Instituições	Abril de 2020	Mai e junho de 2021
Privada	BA	UNIFACS	--	S
	BA	Unijorge	--	S
	CE	Fac. Stella Maris	--	S
	RN	UnP	S	S
	PE	Faculdade Damas	S	S
	PE	UNICAP (CP)	S	--*
	PE	Asces-Unita	S	--*
	PE	Estácio do Recife	--	S
Pública	BA	UNILAB	--	S
	PE	UFPE (CP/RI)	S	S
	PB	UEPB	S	S
	PB	UFPB	S	S
	SE	UFS	S	--
Sem RI	AL	--	--	--

**Kuss & Pacheco. Do Presencial ao Remoto: mapeamento da transição dos cursos de Relações Internacionais do Nordeste para o isolamento social na Pandemia de Sars-Cov 2**

	MA	--	--	--
	PI	--	--	--
		13	08	10

**Notas:** \* Tanto Asces quanto UNICAP não foram procuradas na segunda rodada de entrevistas, porém pretende-se incluir novos dados futuramente.

**Fonte de dados:** elaboração própria.

Foram dois os momentos das entrevistas. No primeiro, logo após a Portaria n. 343/2020, do MEC, recomendando as medidas de isolamento social, em abril de 2020, foram consultadas oito instituições de ensino, que prontamente participaram da entrevista, por meio virtual ou, em alguns casos, respondendo aos questionários via whatsapp. No segundo momento, além das mesmas que participaram da primeira conversa, também foi ampliada a participação para aquelas que ficaram ausentes. Das instituições contactadas, a Federal de Sergipe não respondeu ao contato feito. De qualquer modo, foi feita uma cobertura da quase totalidade das IES com curso de RI no Nordeste.

Na segunda rodada de entrevistas, retornou-se o contato visando compreender como a pandemia impactou as instituições e os recursos adotados. Embora no setor privado o número de matriculados (e principalmente, sua diminuição) seja um dado sensível, como já referido anteriormente, e, por essa razão, não divulgado, a dúvida era compreender se houve alguma nova estratégia para os problemas identificados ao longo do período.

Os dados levantados serão apresentados da seguinte maneira: primeiro, será feito o mapeamento geral das estratégias adotadas na pandemia, para, em seguida, mostrar os dados agregados sobre os impactos da pandemia nas instituições, referentes às respostas oferecidas em maio e junho de 2021.

**Quadro 03:** Estruturação da instituição para a pandemia de SARS-CoV 2, dos cursos de RI localizados no Nordeste (Abril 2020)

	Tempo de Resposta*	Recursos Adotados	Preparo do Professor	Preparo do Aluno	Oferta de Internet
--	--------------------	-------------------	----------------------	------------------	--------------------

**Kuss & Pacheco. Do Presencial ao Remoto: mapeamento da transição dos cursos de Relações Internacionais do Nordeste para o isolamento social na Pandemia de Sars-Cov 2**

Asces-Unita/PE	01	Google/ Moodle	S	N	N
Unijorge/BA	00	Canvas	S	S	S
Damas/PE	01	Google/ Microsoft Office	S	S	N
Estácio de Recife	03	Microsoft Office	S	S	N
Fac. Stella Maris/CE	02	Google	S	S	N
UEPB	12	Google	S	S	N
UFPB	12	Google/ Moodle	S	S	S
UFPE (CP/RI)	12	Google	S	S	S
UFS	16	Google/ Microsoft Office	S	S	S
UNICAP/PE (CP)	01	Google	S	S	S
UNIFACS/BA	00	BlackBoard/ Microsoft Office	S	S	S
UNILAB/CE	31	Google	S	N	N

UnP/RN	00	BlackBoard/ Microsoft Office	S	S	S
--------	----	------------------------------------	---	---	---

**Notas:** \* tempo em semanas.

**Fonte de dados:** elaboração própria a partir dos dados das entrevistas.

A primeira característica que se destaca no quadro acima é o tempo de resposta ao distanciamento social instituído com a pandemia. As instituições de ensino superior privadas responderam de maneira rápida, e esse tempo pode ser contabilizado em semanas. Por pertencerem à mesma mantenedora, UNIFACS e UnP<sup>7</sup> tiveram tempo de resposta igual, de 48h, e compartilharam essa rapidez com a Unijorge, que já estava com o sistema todo organizado em 72h. Tais instituições responderam ao questionário explicando que adaptaram a estrutura já existente e em uso para o EaD, ao ERE, razão pela qual o fizeram de maneira rápida.

No tocante ao critério de oferta de internet ao discente, das instituições privadas apenas Unicap, Unijorge, UNIFACS e UnP ofereceram algum incentivo para compensar o uso excessivo de internet que os alunos teriam. Mas isso se deu de maneira diferente em cada uma das instituições. A Unijorge disponibilizou chips a seus alunos através de um plano junto a empresa de telefonia fornecedor do serviço e foi pago pela instituição. Para os estudantes que retornaram às suas residências, a instituição usou uma rede de polos de educação a distância para envio de chips às cidades em que houve demanda. Na UnP e na UNIFACS, os estudantes e funcionários tiveram desconto em pacotes de internet e compra de equipamentos, por meio de parcerias com empresas dos setores. Na UnP, houve um mapeamento inicial dos estudantes sem internet ou computador, a fim de não haver prejuízo de suas avaliações devido a esses fatores.

A mesma rapidez na resposta não ocorreu nas instituições de ensino públicas. Embora também, na sua grande maioria, ofereçam o EaD, essa modalidade funciona de maneira separada na instituição, constituindo, geralmente, inclusive uma Pró-Reitoria própria. O corpo docente que compõem os quadros do EaD é pequeno se comparado ao corpo docente total da instituição, posto que o EaD geralmente possui muito mais tutores do que professores. O movimento para o virtual foi, portanto, mais lento, e gradual, com muitas das instituições públicas oferecendo cursos para formação dos professores e

---

<sup>7</sup> Ambas pertencem à mesma rede de Universidades privadas (Ânima Educação), razão pela qual suas respostas se assemelham.

tutoriais para os alunos acerca das novas ferramentas a serem utilizadas. Apenas a UEPB e a UNILAB não ofereceram bolsas específicas para internet aos alunos carentes, visando compensar a estes a ausência de recursos, neste momento, essenciais para a implementação do ensino remoto emergencial.

No caso da UNILAB, de acordo com o relato colhido, uma parcela significativa de seus estudantes depende de suporte financeiro da universidade, o que é agravado pelo fato de muitos estarem longe de seu país de origem. Somados a um cenário de escassez de recursos federais, todos esses problemas parecem acentuar as dificuldades na implementação de ambientes virtuais de ensino de maneira rápida. Demora ou simplesmente ausência de condições de implementar a estruturação necessária para dar continuidade ao ambiente virtual necessário para realização das aulas?

Os demais quesitos foram atendidos. A grande vencedora no uso da tecnologia foi a Google, sem dúvida, embora a competição com o Microsoft Office tenha sido acirrada. Mas, ao menos no Nordeste, a Google saiu vencedora, utilizada por nove das treze IES (considerando as duas rodadas de entrevistas). Tanto professores como alunos tiveram condições de se preparar para o uso das novas ferramentas disponíveis, recebendo treinamentos, mesmo que de curta duração, com exceção da Ascis e da UNILAB, que não prepararam seus discentes previamente.

Estas questões compuseram as entrevistas realizadas no primeiro momento da pandemia, em abril de 2020. Já em maio e junho de 2021, diante da possibilidade de incluir na discussão instituições que não participaram da primeira, considerou-se também o momento adequado para retornar às instituições anteriores e levantar elementos para considerar como a questão da pandemia tinha impactado estas instituições. A preocupação aqui era compreender como os desafios da pandemia eram sentidos um ano depois, por discentes e docentes?

Para o setor público, o primeiro passo foi buscar dados referentes à matrícula de alunos nos anos de 2020 e 2021, no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)<sup>8</sup>, de modo a comparar tais dados e verificar maior ou menor procura pelas instituições de ensino superior. Infelizmente, este site não sofre atualização de indicadores desde 2019, o que impossibilitou a atualização dos dados.

---

<sup>8</sup> O INEP é uma autarquia do governo Federal, “responsável pelas avaliações e exames, pelas estatísticas e indicadores, e pela gestão do conhecimento e estudos educacionais” (INEP, em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sobre-o-inep>).

**Kuss & Pacheco. Do Presencial ao Remoto: mapeamento da transição dos cursos de Relações Internacionais do Nordeste para o isolamento social na Pandemia de Sars-Cov 2**

Sobre o setor privado, os dados são sensíveis e as conversas foram feitas de maneira geral, sem contar exatamente com números absolutos, tampouco percentuais.

**Quadro 03:** Impacto da pandemia de SARS-CoV 2, nos cursos de RI localizados no Nordeste (Maio e junho de 2021)

	Evasão dos alunos	Novas turmas	Retorno ao presencial	Desafios do período
Asces-Unita/PE	--	--	--	--
Unijorge/BA	S	Menores	N	Mais familiaridade; nível de participação e interação do aluno é menor do que o presencial; alunos não ligam suas câmeras, mas participam por chat, pouco. Todos preferem retornar ao presencial tão logo seja possível.
Damas/PE	S	Menores	N	--
Estácio/PE	N	Maiores	N	Boa adesão dos alunos às atividades propostas; maior desgaste emocional e isolamento dos estudantes quando aumenta o contágio.  Esgotamento, falta do contato físico e esgotamento da criatividade do professor.

**Kuss & Pacheco. Do Presencial ao Remoto: mapeamento da transição dos cursos de Relações Internacionais do Nordeste para o isolamento social na Pandemia de Sars-Cov 2**

Fac. Stella Maris/CE	S	Diminuiu drasticamente	N	Mais familiarizados com esse formato de aula, com os recursos utilizados e com estar em frente à tela para acompanhar a aula.
UEPB	N	Aumentou	N	Todos mais familiarizados, permitiu o aprendizado de novas ferramentas virtuais de ensino, mas distanciou alunos e professores. Câmera fechada dos alunos, pouco uso de chat. Professores e alunos desgastados. Retorno ao presencial bem aguardado.
UFPB	N	Entrada similar ao ano anterior	N	Os alunos estão cansados, pois mantiveram o mesmo número de disciplinas no virtual que no presencial.
UFPE (CP/RI)	N	N	N	O principal desafio é como tornar a aula interessante, da parte do professor. Já da parte do aluno, o desafio é tratar a aula com seriedade, já que as câmeras ficam desligadas mesmo quando solicita-se liga-las.
UFS	--	--	--	--

UNICAP/PE	--	--	--	--
UNIFACS/BA	S	Menores	N	Mais familiaridade, esgotamento do modelo, cansaço de professores e alunos, possibilidade assistir aulas depois esvaziou salas.
UNILAB/CE	S	Não houve entrada ainda	N	Mais familiaridade, dificuldades com a língua, exclusão digital
UnP/RN	S	Entrada similar ao ano anterior	N	Os estudantes e professores estão mais familiarizados com as tecnologias, porém há uma fadiga do ensino remoto. A presença dos estudantes diminuiu, assim como a participação. É preciso inovar para haver maior participação. Mesmo assim, percebe-se um desgaste emocional de estudantes e professores.

**Fonte de dados:** elaboração própria a partir dos dados das entrevistas.

A evasão dos alunos já matriculados foi sentida nos cursos de RI tanto de instituições públicas como privadas ao longo da pandemia de SARS-CoV 2. Embora não seja possível, neste momento, ilustrar com dados, pelas razões já apontadas anteriormente, tanto no caso dos já matriculados, como no ingresso de novos, os números caíram.

Na UFPE, embora não se tenha tido acesso aos dados, a percepção informada pelo coordenador foi de que não houve diminuição das turmas. Contudo, vale a pena ser

mencionado o caso da UEPB: o coordenador do curso informou que o número de alunos matriculados ao longo dos dois últimos semestres tem aumentado na proporção aproximada de 20% a cada semestre. E as taxas de evasão e abandono tiveram o mesmo efeito positivo durante a pandemia: diminuíram. Os fatores explicativos mais imediatos, na perspectiva da coordenação, são: dificuldades econômicas para se manter aqui ou dificuldade de adaptação à cidade. No curso de RI da UEPB, a maioria dos alunos é de fora de João Pessoa, e até mesmo de outros estados do nordeste. Assim, durante a pandemia, o distanciamento social nesta instituição provocou um efeito curioso: um aumento no número de matriculados e nos ingressantes quando comparado com anos anteriores. O mesmo fenômeno ocorreu com a UFPB, ainda que em proporção menor. Conforme informou aquela coordenação, o aumento de alunos matriculados e ingressantes foi cerca de 15% maior em 2021, se comparado com os dois anos anteriores.

Nenhuma instituição, seja ela pública ou privada, havia retornado ao presencial até o momento da segunda rodada das entrevistas. Isso se deveu, principalmente, ao fato de se tratar de um curso que não exige prática laboratorial, que apresentou retorno às aulas presenciais quando era o caso, em diversas instituições públicas ou privadas ao longo dos últimos meses.

Os desafios enfrentados são das mais diversas ordens. O desgaste foi apontado como algo recorrente, tanto nos docentes como nos alunos<sup>9</sup>. Embora estejam ambos mais adaptados, foi frequente nas entrevistas mencionar a fadiga do modelo de ERE, e uma expectativa muito grande, também aqui de ambas as partes, pelo retorno às aulas presenciais. Câmeras fechadas, não participação dos alunos, esvaziamento das aulas são alguns dos pontos frequentemente mencionados pelos professores como desestimuladores na relação virtual entre professores e estudantes.

Entre os resultados obtidos no primeiro momento das entrevistas, observou-se que as IES privadas responderam de maneira mais rápida à crise, com uma ágil transição para o ERA. Nas universidades públicas a resposta foi mais lenta, acarretando algumas semanas de atraso no calendário letivo. Como nem todos os professores efetivos participavam do ensino EaD, houve oferta de treinamento para essa nova modalidade.

---

<sup>9</sup> Essa percepção do desgaste dos alunos foi apontada pelos representantes dos cursos nas entrevistas. Não houve realização de entrevista ou pesquisa sobre a questão com os estudantes.

Em termos de tecnologia utilizada, um dos fatores que contribuíram para a adaptação mais célere nas privadas foram os recursos virtuais já disponíveis para professores e estudantes dos cursos presenciais, antes da necessidade do ERE. Nas instituições públicas esses recursos antes eram utilizados apenas para os professores, tutores e estudantes do EaD, parcela pequena do seu total de cursos. Em relação à disponibilidade de recursos, como computadores e internet, há diversidade de tipos de apoios prestados.

Mais de um ano depois, as IES seguiam, em meio a pandemia, ainda no ERE. A expectativa de algo que duraria algumas semanas se transformou em mais de um ano fora do ambiente físico da sala de aula, o que pareceu transformar os problemas e desafios para professores, estudantes e para os próprios gestores. Todos já conheciam as ferramentas e não há mais necessidade de uma mudança emergencial. Porém, a extensão do isolamento trazia uma preocupação ainda maior com a saúde mental de todos e os *gaps* no conhecimento, trazidos por um período de grandes mudanças, isolamento e luto. Essas dificuldades, que envolvem elementos complexos como conciliar a crise de uma pandemia com a formação do aluno em um período tão longo, podem aumentar a evasão ou gerar adiamento da matrícula no ensino superior. Nas IES privadas, essa redução do número de estudantes traz também o risco financeiro.

##### **5. Reflexões sobre o ensino remoto nos cursos de RI**

A partir das entrevistas, de materiais já publicados sobre a adaptação das IES para o ensino remoto e da própria experiência das autoras, procurou-se levantar algumas considerações que possam contribuir com o debate sobre os desafios enfrentados ao longo dessa adaptação, bem como as perspectivas futuras do ensino remoto e o retorno ao presencial.

Em artigo publicado no site da Associação Brasileira das Mantenedoras de Instituições de Ensino (ABMES), por exemplo, alguns dos desafios elencados são: a inadimplência (trazida pela crise econômica), a evasão, dificuldades de aprendizagem e como as instituições irão se preparar para o retorno presencial (SILVA; RIVERA, 2020). Já a mesa redonda intitulada “Acessibilidade e Desigualdades no Ensino, Pesquisa e Extensão em Relações Internacionais no Brasil em tempos de Crise”, o debate trazido pelas professoras Cristina Pacheco e Marta Fernández, já aplicado o ensino das RI, englobou também questões sociais, como a situação de professores e estudantes que

possuem filhos, sobretudo as mulheres, que historicamente possuem maior carga de trabalho no ambiente doméstico.

Embora inesperada, a pandemia trouxe como resposta imediata das instituições de ensino superior no Brasil a implementação do que se convencionou chamar de ERE. Diferentemente do EaD, que envolve não apenas planejamento, como também formação e treinamento dos envolvidos em uma plataforma específica, o ERE simplesmente foi posto em prática, como o próprio nome diz, em caráter emergencial. Isso aconteceu com mais rapidez nas instituições privadas do que nas públicas, o que se explica pela própria natureza dessas. Submetidas ao crivo do mercado, a demora custa mais caro para o setor privado. Embora a longa resposta de algumas instituições públicas não se justifique, vale ressaltar que, em alguns casos, a demora gerou uma sobrecarga nos semestres subsequentes, como na UEPB que, em 2021 ofereceu três semestres em apenas um ano.

Os desafios didático-pedagógicos se verificaram em sua extensão. O relacionamento entre professores e alunos talvez tenha sido o mais prejudicado de todos os desafios listados, dada a redução da sua interação. Embora as ferramentas tecnológicas permitam que ela aconteça, são escassas as participações dos alunos, seja por áudio, seja por vídeo. E estão diretamente relacionados com os desafios tecnológicos. Os relatos são de que os alunos alegam que suas conexões não sustentam chamadas de vídeo, e, alguns deles afirmam não ter serviço de internet de qualidade disponível em seus municípios de origem ou não possuir câmera e microfone. Mas os desafios não são somente tecnológicos. O fato dos alunos não estarem presentes fisicamente diante do professor, parece facilitar a sua dispersão e, para além disso, encontra-se a timidez de estar em frente a uma câmera, muitas vezes em um cenário caseiro. Por fim, a gravação das aulas, utilizada como recurso para oportunizar aos estudantes o acesso quando de falhas na conexão ou problemas derivados do contexto da pandemia, representam um risco de acomodação, já que não interagir com o professor “ao vivo”, nesses casos, não representava uma perda de todo o conteúdo da aula.

Nesse sentido, os desafios de interação professor-aluno podem ser relacionados também à diferença na preparação e estratégias do EaD e do ERE. De acordo com o apresentado, o ambiente remoto/digital exige técnicas de engajamento diferentes dos estudantes, por parte das IES e dos professores. Assim, não apenas o contexto pandêmico, mas também a falta de uma preparação estruturada para o ERE, podem contribuir para

que a interação (fator chave na qualidade do ensino), fosse prejudicada, como mostraram os relatos das entrevistas.

Por último, os desafios socioemocionais talvez sejam os que mais dificilmente se monitoram, mas que provavelmente farão sentido no longo prazo. Ao retornar aos seus municípios de origem, os discentes se veem envolvidos nas dinâmicas domésticas que incluem a tutela de seus irmãos ou familiares menores, sem condições de se dedicar naquele momento exclusivamente para a aula que ocorre on-line. O *gap* na estrutura social deles será sentido nos anos que estão por vir.

Após um período de forte expansão do ensino superior no Brasil, a crise trazida pela pandemia impõe grandes desafios às IES, tanto públicas quanto privadas, e seus estudantes: Como lidar com os *gaps* de aprendizagem deixados pelo período de transição? Como efetivar estratégias de ensino no modelo remoto? Como contornar os desafios sociais e psicológicos da pandemia e garantir que os estudantes aprendam? Quais as principais diferenças entre a vivência de homens e mulheres durante a pandemia e de que maneira a pandemia afetou as desigualdades de gênero já existentes? Qual o impacto da crise sanitária e econômica na saúde financeira das IES privadas? Diante de um ensino superior em transformação, é possível reverter a evasão e a diminuição de matrículas? Qual o papel das IES em meio a essa crise?

A literatura inicial sobre o ERE e o mapeamento dessa transição no Nordeste deixa algumas pistas. Primeiramente, o mapeamento reforça um ponto importante da literatura inicial sobre o tema: as dificuldades de planejamento e de atendimento às diferentes necessidades de estudantes e professores. O ERE, de fato, exacerbou desigualdades e mostrou que as IES e estudantes não estavam prontos para essa realidade, com um misto de uso intensivo de tecnologias (quando disponíveis) em um contexto emocionalmente desgastante (com risco de doença, morte, aumento do desemprego, distanciamento social). Esse é um contexto, *per se*, difícil, que se torna ainda mais a depender: do contexto socioeconômico; da maneira que cada IES e docente estava pensando o processo de ensino-aprendizagem dos seus estudantes; do planejamento das IES em momentos de crise e sua capacidade de resposta (tanto em infraestrutura quanto processo decisório) e do acesso à autonomia e letramento digital dos estudantes e professores.

Um outro ponto fundamental é reconhecer a relevância dos meios digitais para a educação em meio a uma pandemia sem precedentes. Seguramente, as perdas seriam maiores se não houvesse maior acesso a esses recursos. Nesse sentido, especula-se muito sobre a aceleração do uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no processo de ensino-aprendizagem e até de um grande aumento das matrículas nos cursos EaD propriamente ditos.

Estudos disponibilizados pela ABMES ao longo de 2020 mostram o crescimento da relevância do EaD<sup>10</sup> e pontuam as oportunidades perdidas pelas IES que não possuíam um EaD maduro. Ademais, nas entrevistas surgiram relatos de que houve migração de estudantes para essa modalidade. Já no que diz respeito à relevância das TDICs, Silus, Fonseca e Jesus (2020) afirmam que os avanços tecnológicos dos últimos anos já obrigavam a reflexão sobre as práticas pedagógicas. Isso se torna mais urgente diante da diferença entre EaD e ERE, apontada pela literatura, dentre as quais está a reflexão sobre o modelo e as estratégias pedagógicas que cada IES e docente adota. Isso não significa que as ferramentas digitais serão utilizadas apenas no EaD, mas que podem ser utilizadas para atingir os objetivos de aprendizagem, adaptando-as para cada realidade.

Entretanto, ressalta-se que não há à vista uma declaração de morte ao ensino presencial. Pelo contrário. Alguns dos desafios apontados e questões inerentes ao ensino por meios digitais deixam clara a importância e a essencialidade do ensino presencial, seja pelas desigualdades ainda presentes no acesso às TDICs, seja para o desenvolvimento de habilidades sociais, motoras e pela relevância de um espaço próprio de estudo e trabalho para estudantes e professores.

A partir de agora, torna-se urgente planejar o retorno, que já é previsto, diferentemente do que aconteceu com a suspensão presencial. Nesse contexto, parece relevante seguir discutindo as consequências do período de ERE e compreendendo o contexto dos estudantes e professores de cada IES, a fim de poder contribuir para a recuperação dos *gaps* de aprendizagem que tenham surgido e também possíveis

---

<sup>10</sup> A ABMES disponibiliza em seu site diversas pesquisas realizadas no período remoto. Cinco delas são pesquisas que aconteceram em momentos distintos de 2020 e refletem algumas das preocupações e oportunidades observadas pela instituição. Disponíveis em: [https://abmes.org.br/covid-19#covid\\_pesquisa](https://abmes.org.br/covid-19#covid_pesquisa). Acesso em 04 de julho de 2021.

consequências sociais e psicológicas, como o acirramento das desigualdades e aumento do estresse e sobrecarga.

## Referencias

AGÊNCIA BRASIL. STF: estados e municípios podem fazer ações contra covid-19 sem União. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/justica/noticia/2020-04/stf-estados-e-municipios-podem-fazer-aco-es-contra-covid-19-sem-uniao>. Acesso em 03 de julho de 2021

ARAÚJO, Luís Fernando Ferreira de; PROGETTI, Claudia Bianchi; SANTOS, Robson Alves dos. O processo de ensino-aprendizagem: desafios em tempos de isolamento social. Rev. Pemo, Fortaleza, v.3, n.3, pp.1-18, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coronavírus: monitoramento nas instituições de ensino. Brasília, DF: MEC, 2020a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/coronavirus/>. Acesso em: 14 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Comitê de emergência do MEC define primeiras ações contra o coronavírus. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/todas-as-noticias/33381-noticias/notas-oficiais/86341-comite-de-emergencia-do-mec-define-primeiras-aco-es-contra-o-coronavirus>. Acesso em 30 de junho de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselhos Estaduais de Educação. Parecer CNE/CEB n. 19/2009, de 2 de setembro de 2009. Consulta sobre a reorganização dos calendários escolares. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, DF, p. 52, 13 out. 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb019\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb019_09.pdf). Acesso em: 05 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria n. 329, de 11 de março de 2020. Institui o Comitê Operativo de Emergência do Ministério da Educação - COE/MEC, no âmbito do Ministério da Educação. Diário Oficial da União, ed. 49, seção 1, Brasília, DF, p. 165, 12 mar. 2020c. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-329-de-11-de-marco-de-2020-247539570>. Acesso em 03 de julho de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. PORTARIA Nº343, DE 17 DE MARÇO DE 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - SARS-Cov2. Diário Oficial da União, ed. 53, seção 1, Brasília, DF, p.39, 17mar. 2020d. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em 03 de julho de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - SARS-Cov2. Diário Oficial da União, ed. extra, seção 1, Brasília, DF, p.1, 19mar. 2020e. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=603&pagina=1&data=19/03/2020&totalArquivos=1>. Acesso em 03 de julho de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. MEDIDA PROVISÓRIA Nº 934, DE 1º DE ABRIL DE 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Diário Oficial da União, ed.63-A, seção 1-Extra, Brasília, DF, p.1,01 abr.2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em 03 de julho de 2021.

CHARCZUK, Simone Bicca. Sustentar a transferência no ensino remoto: docência em tempos de pandemia. Educ. Real., Porto Alegre, v.45, n.4, 2020. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362020000400206&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362020000400206&lng=en&nrm=iso). Acesso em 30 de maio de 2021.

DOS SANTOS, Ihanmarck Damasceno; DA SILVA, Juliana Dias. Educação Superior no Nordeste e qualificação para o mercado de trabalho. Interfaces Científicas - Humanas e Sociais, v.3, n.3, pp.63-74, Jun. 2015.

FELIU, Pedro; KATO, Mariana; REINER, Gary. Mercado de trabalho e Relações Internacionais no Brasil: um estudo exploratório. Meridiano 47, v.14, n.135, 2013, p.10-18. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/MED/article/view/4649>. Acesso em 05 de julho de 2021.

GUSSO, Hélder Lima et al. Ensino Superior em tempos de Pandemia: diretrizes à gestão universitária. Educ. Soc., Campinas, v. 41, e238957, 2020. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302020000100802&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302020000100802&lng=en&nrm=iso). Acesso em 19 de maio de 2021.

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb; TRUST, Torrey; BOND, Aaron. The difference between emergency remote teaching and online learning. Educause Review, Washington, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em 04 de julho de 2021.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Educação 2019), 2020. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf). Acesso em 03 de julho de 2020.

KAPLAN, Andreas; HEANLEIN, Michael. Higher education and the digital revolution: About MOOCs, SPOCs, social media, and the cookie monster. Business Horizons, Indiana, v. 59, n. 4, p. 441-450, July–Aug. 2016.

MENEZES, Crediné; LOPES, Daniel; ZIEDE, Mariangela; ARAGÓN, Rosane. Sobre a docência e o ensino universitário a distância em tempos de pandemia. Vozes da Comunidade. Faculdade de Educação da UFRGS, 3 de abr. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/faced/wp-content/uploads/2020/04/EAD.pdf>. Acesso em 03 de julho de 2021.

**Kuss & Pacheco. *Do Presencial ao Remoto: mapeamento da transição dos cursos de Relações Internacionais do Nordeste para o isolamento social na Pandemia de Sars-Cov 2***

MIYAMOTO, Shiguenoli. O ensino das Relações Internacionais no Brasil: problemas e perspectivas. *Rev. Sociol. Pol.* Curitiba, 20, 2003, pp. 103-114. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n20/n20a9.pdf>. Acesso em 03 de julho de 2021.

NEVES, Vanusa Nascimento Sabino; ASSIS, Valdegil Daniel de; SABINO, Raquel do Nascimento. Ensino remoto emergencial durante a pandemia de SARS-Cov2 no Brasil: estado da arte. *Rev. Pemo*, v. 3, n. 2, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.47149/pemo.v3i2.5271>. Acesso em 30 de maio de 2021.

PACHECO, Cristina C.; FERNANDEZ, Marta; SOUZA, Marília C. Acessibilidade e Desigualdades no Ensino, Pesquisa e Extensão em RI no Brasil em tempos de crise. In: SEMINÁRIO ABRI 2020/MESAS TEMÁTICAS. 04/11/2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FOpjwYV5vWc> Acesso em 20 de maio de 2022.

PIERRO, Bruno de. Para além da sala de aula. *Pesquisa FAPESP*, ed.292, jun.2020. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/para-alem-da-sala/>. Acesso em 19 de maio de 2021.

REVISTA CARTA CAPITAL. Pelo Twitter Bolsonaro anuncia suspensão de vestibular para pessoas trans. 16 de julho de 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/pelo-twitter-bolsonaro-anuncia-suspensao-de-vestibular-para-pessoas-trans>. Acesso em 05 de julho de 2021.

REVISTA FÓRUM. Educação é o Ministério com mais recursos bloqueados pelo governo Bolsonaro, abril de 2021. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/noticias/educacao-e-o-ministerio-com-mais-recursos-bloqueados-pelo-governo-bolsonaro/>. Acesso em 05 de julho de 2021.

ROCHA, Virginia. Da teoria à análise: Uma introdução ao uso de entrevistas individuais semiestruturadas na ciência política. *Revista Política Hoje*, [S.l.], abr. 2021. ISSN 0104-7094. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/politica hoje/article/view/247229>. Acesso em 30 de maio 2021.

SILUS, Alan; FONSECA, Angelita L.de C.; JESUS, Djanires Lageano Neto de. Desafios do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia da SARS-Cov2: repensando a prática docente. *Liinc em Revista*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, pp.1-17, dezembro 2020.

SILVA FILHO; Roberto Lobo; RIVERA, Carlos. (ABMES). Desafios e Soluções para uma instituição de ensino na crise da SARS-Cov2. Disponível em: <https://abmes.org.br/documentos/detalhe/816/-desafios-e-solucoes-para-uma-instituicao-de-ensino-na-cri-se-da-covid-19-versao-completa->. Acesso em 03 de julho de 2021.

UNESCO. SARS-Cov2 e educação superior: dos efeitos imediatos ao dia seguinte; análises de impactos, respostas políticas e recomendações. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374886>. Acesso em 19 de maio de 2021.

**Kuss & Pacheco. *Do Presencial ao Remoto: mapeamento da transição dos cursos de Relações Internacionais do Nordeste para o isolamento social na Pandemia de Sars-Cov 2***

\_\_\_\_\_. School Closures (mapa interativo),2021.Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#schoolclosures>. Acessado em 19 de maio de 2021.

UNITED NATIONS (UN). Unesco: covid-19 deixa mais de 776 milhões de alunos fora da escola.Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/03/1707522>.Acesso em 03 de julho de 2021.

WHO (WORLD HEALTH ORGANIZATION). Global research on Coronavirus disease (COVID-19). Geneva: World Health Organization, 2020.Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/global-research-on-novel-coronavirus-2019-ncov>.Acesso em: 05 julho 2021.

## **ANEXOS**

### **ANEXO A - IES entrevistadas**

#### Privadas

- Centro Universitário Tabosa de Almeida (Asces-Unita) (PE)
- Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) (Universitas) (CP) (PE)
- Faculdade Damas (PE)
- Faculdade Stella Maris (CE)
- Centro Universitário Estácio do Recife (PE)
- Centro Universitário Jorge Amado (Unijorge) (BA)
- Universidade Salvador (UNIFACS) (BA)
- Universidade Potiguar (UnP) (RN)

#### Públicas

- Universidade Federal de Sergipe (UFS) (SE)
- Universidade Federal da Paraíba (UFPB) (PB)
- Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) (CP/RI) (PE)
- Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) (PB)
- Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) (BA)

Exceto pelas IES com cursos de Ciência Política entrevistadas, as demais compõem o universo total das IES com ofertas do bacharelado em RI no Nordeste brasileiro, segundo dados do E-MEC.

### **ANEXO B – Perguntas para a entrevista semiestruturada**

1. Em quanto tempo (semanas, meses) a instituição ofereceu uma saída para lidar com a pandemia;
2. Como a instituição se preparou para o sistema remoto?
3. Quais os recursos virtuais disponibilizados?
4. Houve preparação dos professores para uso dos novos instrumentos virtuais de ensino?
5. Houve preparação dos alunos para o uso dos mesmos?
6. Os alunos foram consultados sobre quais formas adotar: se apenas acesso remoto, ou se regime híbrido e, mais tarde, será instauração do modelo presencial

**Kuss & Pacheco. *Do Presencial ao Remoto: mapeamento da transição dos cursos de Relações Internacionais do Nordeste para o isolamento social na Pandemia de Sars-Cov 2***

7. Houve algum tipo de facilitação/subsídio/bolsa para aquisição de internet para os discentes?
8. Houve muita evasão de estudantes? As turmas novas estão menores?
9. O que você acha que mudou dos desafios do início do período remoto para agora?
10. Houve algum retorno presencial em algum momento?

# Simulações em Relações Internacionais (SimulaRI): um projeto de inovação pedagógica para uma simulação virtual

*Simulations in International Relations (Simulari): a pedagogical innovation project for a virtual simulation*

Jan Marcel de Almeida Freitas Lacerda<sup>1</sup> 

Italo Beltrão Sposito<sup>2</sup> 

Fernando José Ludwig<sup>3</sup> 

DOI: [10.22478/ufpb.2525-5584.2022v7n2.61171]

Recebido em: 14/10/2021

Aprovado em: 14/09/2022

**Resumo** As simulações e modelos são um poderoso instrumento educacional que permite ao estudante uma atividade prática diferente da tradicionalmente vivenciada na sala de aula. Este artigo apresenta um projeto de ensino de inovação pedagógica que as aplicou de forma vinculada às atividades de ensino e por meio do treinamento de monitores bolsistas e voluntários para a formatação de um modelo de simulação de Organizações Internacionais, em formato virtual, devido à pandemia do Covid-19. O objetivo do artigo é apresentar a aplicação do projeto e avaliar essa ferramenta de ensino-aprendizagem, buscando contribuir para sua utilização em outras instituições. Na avaliação empírica dos resultados, foi feito um acompanhamento dos envolvidos no projeto por meio dos relatórios mensais elaborados pelos bolsistas durante os oito meses de vigência do projeto, dos produtos do projeto (como os guias, manuais e os próprios eventos) e debriefings (questionários de avaliação) para acessar os resultados no aprimoramento da aprendizagem de conceitos e teorias de Relações Internacionais. As avaliações indicaram que o instrumento foi considerado altamente positivo pelos participantes, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem, aumentando o engajamento com as atividades do curso e diminuindo as perspectivas de evasão.

**Palavras-chave:** Simulação; Organizações Internacionais; Relações Internacionais; Aprendizagem ativa; Projeto de Inovação Pedagógica.

<sup>1</sup> Universidade Federal do Tocantins. E-mail: janmarcellacerda@uft.edu.br

<sup>2</sup> Universidade Federal do Tocantins. E-mail: italo@uft.edu.br.

<sup>3</sup> Universidade Federal do Tocantins. E-mail: fernandoludwig@uft.edu.br.

**Abstract:** Simulations and models are a powerful educational tool that allows the student a practical activity different from that traditionally experienced in the classroom. This paper presents a teaching innovation project that linked it to teaching activities and the training of scholarship and volunteer monitors to format a simulation model of International Organizations, in virtual format, due to the Covid-19 pandemic. The objective of the article is to present the application of the project and evaluate the application of this teaching-learning tool, aiming to contribute to its use in other institutions. In the empirical evaluation of the results, a follow-up of those involved in the project, was made through monthly reports during the eight months of the project, the project products (such as the guides, manuals, and the events themselves), and debriefings (evaluation questionnaires) to evaluate the learning of International Relations concepts and theories. The evaluations indicated that the instrument was considered highly positive by the participants, assisting in the teaching-learning process, increasing engagement with course activities and decreasing the prospects of dropping out.

**Keywords:** Simulation; International Organizations; International relations; Active learning; Pedagogical Innovation Project.

## **1. Introdução**

As Simulações de Organizações Internacionais tornaram-se atividades cada vez mais tradicionais em cursos de Relações Internacionais, Direito, Jornalismo e outros cursos na área das Ciências Sociais. As simulações e modelos são um poderoso instrumento educacional que permite ao estudante uma melhor vivência e uma análise mais abrangente dos seus objetos de estudo (Casarões & Gama, 2005; Lemes, 2013; Oliveira, 2018). No âmbito das Relações Internacionais, tais modelos permitem o contato com alguns dos problemas e situações hipotéticas acerca dos temas mais relevantes no campo, aprimorando-se o processo de aprendizagem.

Os estudantes têm uma oportunidade de aprendizagem enriquecedora, pois o efeito de simular não se restringe apenas ao ensaio de uma eventualidade, mas sim a treinamentos intensivos no âmbito das negociações internacionais. Com isso, pode-se aprimorar técnicas de negociação, oratória, redação, pesquisa, resolução de conflitos, cooperação, dentre outras (Giorno et al., 2019; Medina & Pavarina, 2015; Oliveira, 2018; Sousa, 2017).

Essa atividade aplicada no ensino superior pode ser vista como alternativa ao método tradicional de ensino, passando a ser um estudo mais dinâmico, em que os alunos desenvolvem e aprimoram habilidades essenciais para a formação de um bom profissional, como, por exemplo, a capacidade de se comunicar em público (Casarões & Gama, 2005; Giorno et al., 2019; Medina & Pavarina, 2015; Oliveira, 2018; Sousa, 2017).

**Lacerda, Sposito & Luwig. *Simulações em Relações Internacionais (SimulaRI): um projeto de inovação pedagógica para uma simulação virtual.***

Vale ressaltar que estão se consolidando diversos modelos de simulação do Brasil, espalhadas por todo o território nacional, como o AMUN, em Brasília; o TEMAS, em Belo Horizonte; o MONU, em São Paulo; o UFRGSMUN em Porto Alegre; a SONU, em Fortaleza; a SOI, em Natal; MUNDI, em João Pessoa; dentre outros.

Faz, também, com que seus participantes entrem em contato com um mundo com o qual dificilmente entrariam normalmente, agindo como diplomatas e afins, familiarizando-se com o mundo das Relações Internacionais, com a política internacional e com os mais diversos temas debatidos na agenda internacional.

Este artigo analisa o Projeto de Inovação Pedagógica (PIP) Simulações em Relações Internacionais – SimulaRI – uma iniciativa que busca levar aos alunos uma oportunidade de estudo com formato inovador no Tocantins e na região Norte do país, abordando sua construção a partir de uma rede de colaboração entre ensino, pesquisa e extensão e a criação de um modelo de simulação de Organizações Internacionais na Região Norte. Em meio à pandemia do COVID-19, as atividades da SimulaRI foram realizadas por meios virtuais e é uma das primeiras simulações do país aplicada totalmente neste formato (organização e realização).

O presente artigo questiona-se: simulações ou modelagem de organizações internacionais em formato virtual são ferramentas avaliadas como eficientes para o processo de ensino-aprendizagem em um curso de Relações Internacionais por parte daqueles que as experienciam?

Para tanto, em diálogo com os estudos teóricos das disciplinas do curso de RI, busca-se utilizar a metodologia das simulações de organizações internacionais para abordar as mais diversas questões e temas pertinentes às relações internacionais, como, por exemplo, poder, missões de paz, guerra e paz, intervenção militar, migrações internacionais, meio ambiente etc. Assim, o presente artigo pretende analisar os resultados da aplicação das simulações ou modelagens em curso de RI, especialmente em formato virtual. Buscamos responder esta pergunta por meio da aplicação de questionários *debriefing* aos participantes nas simulações de organizações internacionais, do feedback da equipe de bolsistas (relatórios de reuniões realizadas); e produtos gerados (manuais, resoluções, geração de atividades complementares - monitorias para tirar dúvidas dos participantes e palestras).

As atividades englobam ensino, pesquisa e extensão, já que inclui a pesquisa contínua acerca de temas relevantes no Sistema Internacional, especialmente no papel das

Organizações Internacionais na política internacional, a realização de simulações abertas a interessados externos à universidade, incluindo de outras graduações, e a vinculação de atividades de disciplina e suas ferramentas de avaliação. Assim, o presente artigo pretende analisar como o projeto planeja trabalhar a atividade de simular dentro do curso de Relações Internacionais e suas disciplinas, treinar os monitores bolsistas e voluntários para a formatação de um modelo de simulação de Organizações Internacionais e, como ápice, realizar um grande evento de simulação para os alunos da UFT e outras universidades.

O artigo está estruturado da seguinte forma. Primeiro, aborda-se a ferramenta de ensino ativo da simulação em cursos de Relações Internacionais e a sua influência na aprendizagem de conceitos, teorias e processos de tomada de decisão na política internacional. Segundo, apresenta-se o PIP SimulaRI, debatendo a inserção do projeto na universidade, a interlocução entre ensino, pesquisa e extensão, e apresentado como será a organização das simulações experimental e final pela Comissão Organizadora. E, por fim, detalha-se a implementação do projeto e seus resultados iniciais, que apontaram para uma melhoria na aprendizagem dos alunos através de atividades de metodologias ativas de ensino, um conhecimento sobre organização de simulações e eventos, e a institucionalização de uma simulação de organizações internacionais na UFT.

## **2. Simulação e Relações Internacionais**

Historicamente, segundo Obendorf e Randerson (2013), as simulações educativas do trabalho de organizações intergovernamentais podem ser rastreadas desde formas de aprendizagem experimental utilizadas nos Estados Unidos na década de 1920. Com o estímulo do pensamento do internacionalismo cooperativo, surgiram simulações do Conselho e da Assembleia da Liga das Nações, com o objetivo de desenvolver conhecimento dos alunos sobre as questões de política internacional.

Os modelos de simulação das Nações Unidas – *Model United Nations (MUN)* – surgiram em paralelo com a criação da organização mundial. A primeira simulação da Organização das Nações Unidas (ONU) ocorreu apenas 18 meses após a criação da organização, em março de 1947 (Obendorf & Randerson, 2013). Os autores ainda destacam que, com o incentivo do espírito do modelo teórico das Relações Internacionais – o institucionalismo liberal –, as simulações passaram a ser um fenômeno global, já que:

**Lacerda, Sposito & Luwig. *Simulações em Relações Internacionais (SimulaRI): um projeto de inovação pedagógica para uma simulação virtual.***

O espírito do institucionalista liberal dos anos pós-Segunda Guerra Mundial, o crescimento do número da sociedade e da relevância global da ONU após a descolonização generalizada da década de 1960 e as mudanças no poder global que acompanham o fim da Guerra Fria e o colapso da União Soviética, tudo fornecia motivação para educadores e alunos para abraçar a simulação MUN como uma forma de ensino e aprendizagem sobre questões transnacionais, governança global e diplomacia (Muldoon, 1995, p. 28). Com base neste legado histórico, a simulação MUN hoje é um fenômeno global, entregue em quase todos os níveis de ensino e aprendizagem, desde o primário e escolas secundárias e faculdades através de para universidade de graduação e pós-graduação definições (Obendorf & Randerson 2013, p. 351).

Com a expansão dos cursos de Relações Internacionais no Brasil nas últimas décadas, a utilização de ferramentas pedagógicas auxiliares aos métodos de ensino tradicionais proliferou-se. Dentre as diversas possibilidades de ferramentas, a atividade de simulação de processos de tomada de decisão é uma das mais utilizadas e consideradas eficientes formas de aprendizado ou metodologia ativa de ensino das Relações Internacionais (Casarões & Gama, 2005; Inoue & Valença, 2017; Rebelo, 2018).

O modelo é melhor entendido como uma simulação operacional que combina a instrução baseada em caso (*case-based identification*) e a investigação com base em representação (*investigation with play-based identification*) e exploração de questões contemporâneas internacionais (Obendorf & Randerson, 2013). Em outras palavras, é uma simulação em que os participantes assumem papéis dos personagens em um cenário ou caso fictício. Destaca-se que:

O modelo das Nações Unidas simula o trabalho existente de corpo e usa descrições de funções e expectativas para os participantes derivadas propriamente da organização. Além disso, incentiva participantes a se envolverem em eventos ou questões contemporâneas ou histórias de importância para o sistema da ONU. No nível universitário, programas de relações internacionais (RI) e os acadêmicos costumam ter papéis fundamentais na facilitação ou prestação de serviços em contextos acadêmicos e suporte para tais conferências; no entanto, esses serviços frequentemente não fazem parte do currículo formal (Obendorf & Randerson, 2013, p. 351).

Neste contexto, o Projeto SimulaRI busca inserir a simulação como Projeto de Inovação Pedagógica (PIP) do curso de Relações Internacionais, bem como construir uma institucionalização mais formal no currículo do curso ao passo que se interrelacionam com disciplinas, projetos de pesquisa e de extensão.

De acordo com Inoue e Valença (2017), o aprendizado ativo (*active learning*) é entendido como uma ruptura do modelo dominante de ensino, pois:

Ensinar e aprender são partes importantes do nosso cotidiano como professores e acadêmicos. Porém, essas ações são naturalizadas a tal ponto que a reflexão sobre boas práticas são marginalizadas, levando nós docentes a agir em piloto automático. Ensinar tornou-se segunda natureza do professor, que opera sem refletir sobre os impactos acerca da constituição de um ambiente de aprendizado adequado não apenas aos nossos objetivos pedagógicos, como também das expectativas e retenção do conhecimento por parte dos alunos (Inoue & Valença, 2017, pp. 1–2).

O paradigma do ensino pressupõe que uma autoridade detentora do conhecimento, sendo o conhecimento transferido unilateralmente para o aluno, por meio de aulas expositivas e/ou leituras. No entanto, os novos desafios e anseios da sociedade passaram a trazer a discussão de teóricos e acadêmicos sobre a necessidade de rever a forma como o ensino é realizado. Há a defesa da mudança do Paradigma dominante – o do ensino – para o Paradigma do Aprendizado, o qual funciona a partir da compreensão de que o conhecimento é construído pela colaboração entre professor e aluno, indo além da reprodução do que é ensinado para uma busca de um ambiente de aprendizado, onde o aluno passe a não só entrar em contato com a informação, mas também faça conexões com o que lhe é ensinado. Portanto, prioriza-se que o aluno deixe a posição de receptor passivo do conhecimento para criar ativamente conexões e significados necessários para entender o que lhe é ensinado (Inoue e Valença 2017).

Para McIntosh (2001, p. 270), ao citar estudo de Stice (1987), os estudantes retêm apenas 10 por cento do que eles leem, 20 por cento do que eles escutam e 30 por cento do que eles veem. Ao combinar com métodos de apresentação, pode-se aumentar a retenção de informação para 50 por cento. Contudo, quando os alunos se tornam participantes ativos no processo de aprendizagem, eles lembram de 70 por cento das informações que apresentam um ao outro e 90 por cento do que dizem e fazem em equipe. Sendo assim, a utilização de simulações ou modelos de organizações representam um método ativo de aprendizagem parte de um pacote de métodos de ensino que podem levar os alunos a alcançarem a compreensão sobre conceitos, teorias e processos de tomada de decisão nas Relações Internacionais.

Para Rebelo (2018, p. 6), ao tratar os efeitos obtidos nos cursos de RI por meio do uso de simulações, aponta que:

a literatura revela que o emprego de simulações confere centralidade aos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Essa atividade de metodologia ativa, além de incentivar a autonomia do aluno para pensar

e propor soluções para problemas do cotidiano, consegue estimular a oratória e escrita, necessárias para as discussões exigidas pela dinâmica (Newmann & Twigg, 2000). Nesse sentido, o aluno consegue assumir o protagonismo de seu desenvolvimento acadêmico, tendo o professor o papel de garantir a condução das aprendizagens necessárias. Nas simulações, o professor se torna um tutor, responsável pela mediação das discussões no grupo. Logo, são os alunos quem irão prover as respostas.

Consoante McIntosh (2001, p. 270), ao ir além do método tradicional de exposição de aulas e leituras, o Modelo das Nações Unidas compartilha também muitas vantagens da instrução baseada em casos (*case-based instruction*) e aprendizagem baseada em problemas (*Problem-Based Learning – PBL*). Nesse sentido, Inoue e Valença (2017) evidenciam que a literatura mapeia uma diversidade de atividades que buscam a aplicação do Paradigma do Aprendizado, sendo elas: (i) os estudos de caso, (ii) uso de textos alternativos, (iii) simulações e jogos, (iv) uso de tecnologia.

Casarões e Gama (2006) identificam cenários para estimular a compreensão e fixação das Teorias das Relações Internacionais através da prática de simulações e modelagens, destacando: caso I – as simulações de organizações internacionais; caso II – a simulação baseada na formulação de modelos teóricos, consiste em uma modalidade de simulação que reside na decisão condicionada a um padrão ditado por um modelo teórico; e caso III – a simulação baseada em estudo de caso, a qual é caracterizada por um recorte – espacial, temporal, temático e contextual –, podendo ou não ser articulada com um modelo teórico em específico. Sobretudo, do mesmo modo que trazido anteriormente aqui pelas constatações de McIntosh (2001, p. 270), há a necessidade de articulação entre os casos ou compartilhar com outros métodos de aprendizagem ativa, já que:

É importante ressaltar que é possível – e, inclusive, desejável e pedagogicamente interessante – a articulação entre diferentes cenários de simulação (como os casos já exemplificados). Assim, podem-se simular, por exemplo, cenários concernentes a organizações internacionais, com recorte de ensino de caso, com bases em um determinado modelo teórico (Casarões & Gama 2006, p. 25).

Com isso, a partir das constatações de Casarões e Gama (2006), Inoue e Valença (2017) e McIntosh (2001), o Projeto de Inovação Pedagógica (PIP) do curso de Relações Internacionais da UFT busca articular casos e atividades de métodos ativos de aprendizagem, pois utiliza a simulação de organizações internacionais, o uso de tecnologias para aplicação virtual da simulação e o estudo de caso para a compreensão de uma realidade específica a ser simulada. Em suma, conforme as palavras de McIntosh

**Lacerda, Sposito & Luwig. *Simulações em Relações Internacionais (SimulaRI): um projeto de inovação pedagógica para uma simulação virtual.***

(2001:270): “para promover a aprendizagem eficaz, seleção de questões, atribuições de papéis e regras de procedimento devem estar vinculadas ao conteúdo do curso, bem como às limitações práticas da sala de aula”.

### **3. SimulaRI - Projeto de Inovação Pedagógica de Relações Internacionais**

O SimulaRI está vinculado ao Bacharelado de Relações Internacionais (BRI) da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e está inserido dentro do Programa Institucional de Inovação Pedagógica (PIIP), organizado pela Pró-reitoria de Graduação (Prograd). Por ser um projeto criado pela gestão com o objetivo de trazer ferramentas inovadoras para auxiliar no aprendizado dos discentes, se insere, de maneira geral, nas demandas de desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão da universidade. Por isso, ancorado ao objetivo de ensino-aprendizagem, cujos resultados são analisados neste artigo, é necessário também considerar o contexto em que ele se insere, o que justifica sua aplicação e pode servir para avaliar a aplicação de projetos similares em instituições inseridas em condições próximas, como outras universidades da Região Norte. Ademais, como as atividades vinculadas ao projeto envolvem o trabalho contínuo da equipe executora durante a vigência do projeto para a preparação e realização dos eventos, os impactos, de forma global, não são todos capturados pela ferramenta de avaliação e pelos resultados apresentados na última seção deste artigo. Por isso, é necessário apresentar nesta seção, como as atividades vinculadas são transformadoras da universidade e do curso em que estão inseridas.

No que se refere à macroestrutura em que o projeto se insere, parte-se do pressuposto de que a universidade é um sistema aberto em constante interação, sendo formada por dois componentes básicos de funcionamento: o marco legal, que regula sua organização, e a dinâmica, caracterizada por jogos relacionais (relações pessoais e distribuição de poder). Ao mesmo tempo que a tomada de decisões é colegiado, a lógica individual de atuação de seus membros gera dificuldades no desenvolvimento de projetos globais. Por isto, o desenvolvimento institucional depende também de processos de aprendizagem colaborativa para gerar uma identidade comum e a institucionalização de procedimentos, por meio de um processo de reconhecimento da realidade, exploração de iniciativas de ajuste e consolidação de novas práticas (Zabalza, 2007).

Os docentes proponentes do projeto já haviam identificado problemas comuns na relação com a comunidade discente, como altos graus de evasão e a falta de preparo dos recém-ingressados. As deficiências na educação básica, unidas ao processo de expansão

e democratização da educação superior pública resultaram na inserção de alunos menos preparados para o ensino superior. Os altos índices de evasão, diretamente vinculados aos problemas de adaptação ao ensino superior e nível de preparação dos ingressantes, se repetem nas instituições de ensino superior da Região Norte. Para além do aumento da importância da universidade pública como ferramenta de transformação social, o processo de formação passou a exigir auxílio tanto financeiro quanto pedagógico, criando demandas de políticas institucionais de permanência na universidade e novas formas de ensino-aprendizagem para atender às constantes reclamações discentes da excessiva carga horária teórica e formato expositivo (Franco, 2016).

A iniciativa da gestão da universidade em incentivar e financiar formas inovadoras de ensino-aprendizado vão de encontro a um novo perfil discente – interessado na aplicação de ferramentas tecnológicas em sala de aula – e ao contexto de pandemia pelo qual estamos passando – com interação virtual. D’Ávila (2011) coloca que a utilização de tecnologias da informação e comunicação se apresentam como ferramentas necessárias, tendo o docente o papel de organizar suas intervenções pedagógicas com um “estilo digital ou interativo” de aprendizagem.

Adicionalmente, devemos considerar que o aprendizado discente pode estar atrelado não somente ao seu desenvolvimento cognitivo, mas às formas de avaliação do ensino-aprendizagem; por isto, é necessário que as expectativas institucionais estejam adequadas a estratégia de avaliação (Sternberg, 1997). As simulações permitem avançar na mediação: a) cognitiva, já que permite, durante o processo de assimilação do conteúdo pelo discente, “objetivar seu conhecimento quando o conceitua”; e b) didática, ao tornar um “tornar este objeto desejável ao sujeito”, alavancando o aprendizado (D’Ávila, 2011, p. 63).

Ademais, são atividades que envolvem maior interdisciplinaridade e constroem condições para avançar em direção à transdisciplinaridade. Ao passo que o processo de hiperespecialização levou as disciplinas a encontrar fronteiras que as impeliram a um novo diálogo não somente entre elas, a interdisciplinaridade permite que a interação entre disciplinas gere a integração entre conceitos e métodos. Por sua vez, a transdisciplinaridade seria o grau máximo de relação entre as disciplinas, com a construção de um sistema total, sem fronteiras sólidas entre as disciplinas, algo ainda de difícil alcance considerando o formato de estruturação tradicional dos cursos de graduação no Brasil (Sommerman, 2008). Com a prática de simulação, procura-se romper

**Lacerda, Sposito & Luwig. *Simulações em Relações Internacionais (SimulaRI): um projeto de inovação pedagógica para uma simulação virtual.***

este padrão de atuação individualizado e uma lógica de construção do pensamento cuja origem remonta aos primórdios da ciência moderna empírico-racionalista.

Para isto, insere-se diretamente seis disciplinas, todas do Eixo de Formação Estruturante das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Bacharelados de Relações Internacionais (BRASIL, 2017): Instituições Internacionais (3º semestre), Análise de Política Externa (4º semestre), Relações Internacionais Contemporâneas I (6º semestre) e II (7º semestre), Segurança Internacional (7º semestre), Direito Internacional Público (8º semestre). Adicionalmente, conteúdos teóricos de diversas outras disciplinas são aplicados pela equipe executora do projeto e pelos participantes na simulação. Nessas disciplinas, além de inserir o projeto e incentivar a participação dos discentes vinculados nas simulações, uma das ferramentas de avaliação da disciplina é a preparação do material auxiliar do projeto. Essa interlocução com as disciplinas permite o desenvolvimento de formas de avaliação que cobram dos discentes a interlocução entre o conhecimento teórico e as práticas do profissional de Relações Internacionais.

A equipe técnica do projeto também auxiliou os discentes matriculados nas disciplinas a desenvolver as avaliações, que incluem guias e manuais para as simulações, estudos de casos para análise de política externa de Estados etc., o que permitiu ao tutor e monitores treinarem suas habilidades didáticas e relações interpessoais ao passo em que organizam e implementam o projeto. Assim, um importante produto foi a criação de um modelo de simulação, envolvendo os professores, tutor, monitores, voluntários e alunos participantes. Em conjunto, o modelo desenvolveu *know-how* sobre simulações para os alunos do curso e isso permitirá a realização de suas aplicações em escolas de ensino médio do estado do Tocantins. Além disso, as pesquisas acerca das Organizações Internacionais na política internacional e dos principais temas debatidos no cenário internacional auxiliam no desenvolvimento da pesquisa no âmbito do BRI, por dar base a artigos científicos sobre os temas teóricos e organizações abordados nas simulações.

Além dos resultados imediatos vinculados aos produtos diretos que desenvolvidos pela equipe (apresentados na próxima seção), o projeto tem servido como ferramenta de atividade complementar por criar um vínculo dos discentes com o curso, diminuindo suas chances de evasão. Em relação à equipe organizadora, este vínculo deve se estender no médio prazo, já que as bolsas incentivam a manutenção de vínculo institucional dos discentes. Em relação aos participantes, a simulação de uma experiência em organização internacional, tão longe da realidade local, serve como atividade prática e para aproximar

**Lacerda, Sposito & Luwig. *Simulações em Relações Internacionais (SimulaRI): um projeto de inovação pedagógica para uma simulação virtual.***

conteúdos teóricos de sua aplicação. Em geral, a experiência adquirida na realização das atividades está possibilitando uma formação mais ampla e o desenvolvimento de habilidades que os ajudarão em atividades profissionais diversas.

No longo prazo, o projeto visa institucionalizar a prática de simulações de organizações internacionais no curso. Além dos impactos positivos no processo de ensino-aprendizado, conforme já descrito no artigo, o projeto serve para projetar as atividades do curso na região e criar uma memória institucional do curso, por meio do armazenamento de um acervo digital das atividades desenvolvidas. A replicação do projeto nos anos posteriores servirá a garantir a permanência de um grupo de bolsistas com vínculo institucional de médio prazo, incentivando os demais discentes interessados a aumentar a participação em atividades extracurriculares e seus coeficientes de rendimentos (e, portanto, o desempenho acadêmico de forma geral), para aumentar as chances de conseguir participar no projeto, como bolsista ou voluntário. Esta primeira edição do projeto já atraiu o interesse de boa parte da nossa comunidade acadêmica, com 30 inscritos para compor a equipe (de um total 131 discentes matriculados), dos quais apenas seis receberam bolsa e três se tornaram voluntários. Sendo assim, o projeto de inovação pedagógica SimulaRI está constituindo no curso de Relações Internacionais atividades que vinculam ensino, pesquisa e extensão na UFT.

#### **4. Implementação do projeto e resultados esperados**

O projeto PIP do BRI tem uma grande potencialidade no Tocantins e no Norte, pois somos a única simulação da região que é realizada por alunos de Relações Internacionais. Os resultados estão atrelados principalmente às atividades desenvolvidas pelos recursos humanos e equipe técnica do projeto. O professor coordenador e os professores colaboradores são responsáveis pelos contatos acadêmicos e com a instituição, como também pela supervisão dos documentos e da parte acadêmica do SimulaRI. Também realizam o monitoramento, acompanhamento e a avaliação do evento nos dias das simulações dos comitês. Vale ressaltar que a preparação envolve o monitoramento/acompanhamento/avaliação dos alunos do projeto de extensão e dos eventos universitários.

Por estar vinculado a um programa institucional e envolver o pagamento de oito bolsistas (discentes de graduação, de pós-graduação e professor coordenador), é necessário que sejam seguidos critérios rígidos de cumprimento de carga horária e para a geração de produtos. Isto inclui o preenchimento de relatórios mensais

**Lacerda, Sposito & Luwig. *Simulações em Relações Internacionais (SimulaRI): um projeto de inovação pedagógica para uma simulação virtual.***

para o professor coordenador, tutor e monitores, de formulários de atendimentos por parte dos discentes auxiliados pelos monitores e cursos de metodologia de ensino.

Os discentes do projeto foram responsáveis pelo cronograma das atividades (aprovado pela equipe completa), por toda a preparação da infraestrutura dos eventos, pela preparação e planejamento de documentos acadêmicos e estruturais, pela moderação dos debates na simulação e pela coordenação de pessoal no dia simulação, entre outros afazeres. Eles também produziram todo o material didático utilizado durante as etapas dos eventos, para o qual foi necessária pesquisa para a elaboração de guias de estudos e manuais.<sup>4</sup> Por fim, foram responsáveis por toda a divulgação dos eventos (elaboração de *flyers, banners, blogs, sites*).

A preparação dos eventos exige uma grande carga de estudos e organização dos alunos do projeto, pois esses necessitam formular documentos como Guia de Estudos e Regras, Guia para a Participação, e um edital para definição das regras do processo de inscrição/seleção das delegações e cronograma de atividades. A produção também inclui material de divulgação nas redes sociais<sup>5</sup>, que incluíram conteúdo informativo sobre simulações de organizações internacionais, membros do CSNU, cronogramas, além de divulgação da realização do evento em si. Nesse contexto, os alunos do projeto realizaram pesquisas de temas, selecionaram o tema referente a simulação realizada e fizeram a preparação dos possíveis temas de debate para as delegações.

O projeto foi estruturado em duas etapas: a primeira, uma simulação experimental já realizada, na qual houve participação limitada a discentes do BRI e do curso de Direito da UFT; a segunda etapa, uma simulação envolvendo outros cursos de áreas afins de outras universidades e de outros estados.

Nas duas etapas, a comissão organizadora realizou monitorias informativas destinadas à familiarização dos participantes dos eventos com as regras do modelo de simulação. Nelas foram prestados esclarecimentos sobre o material de apoio e as plataformas digitais utilizadas na simulação. Apesar de inicialmente terem sido programados plantões conjuntos com horários pré-estabelecidos para plantões de dúvidas,

---

<sup>4</sup> Todos os produtos textuais foram inseridos no *Open Science Framework (OSF)*, com projeto intitulado Simulações em Relações Internacionais - SimulaRI, com o objetivo de divulgar o trabalho desenvolvido pela equipe executora e auxiliar a implementação de projetos de simulação em outras instituições (<https://osf.io/bnh4f/>) (Lacerda, 2022).

<sup>5</sup> O perfil da SimulaRI no Instagram foi o principal meio de divulgação do evento e dos conteúdos gerados pela equipe de execução do projeto (<https://www.instagram.com/simulariuft/?igshid=YmMyMTA2M2Y%3D>).

**Lacerda, Sposito & Luwig. *Simulações em Relações Internacionais (SimulaRI): um projeto de inovação pedagógica para uma simulação virtual.***

o formato não trouxe os resultados esperados, com baixa adesão dos discentes inscritos para as posições de delegado/as. A comissão executiva identificou que eles não se sentiram à vontade para trazer dúvidas. Para solucionar, foram criados grupos de *whatsapp* que combinavam membros do projeto com os dois representantes das delegações para um atendimento direto. A adaptação para um formato *on demand* e direcionado a sanar dúvidas específicas de cada dupla se mostrou eficiente já que garantiu um espaço privado de interação entre comissão organizadora e participantes. Essas atividades adaptadas se enquadram em atendimentos dos monitores bolsistas e voluntários, conforme exigência do Programa Institucional de Inovação Pedagógica (PIIP).

Ambas as simulações abarcaram dois dias, das 8h às 18h, se estruturaram nos mesmos moldes da reunião real da Organização Internacional escolhida – o Conselho de Segurança das Nações Unidas – e, em virtude da pandemia do Covid-19, ocorreu em formato virtual. O primeiro evento foi estruturado para ser realizado na plataforma virtual *Discord*, que é gratuita e permite a comunicação por meio de voz, vídeo e texto. Essa plataforma mostrou-se interessante por permitir a criação de sala de bate-papo privadas, o que seria interessante para os participantes da simulação trocarem mensagens entre si.

Entretanto, no início da realização da simulação, a equipe da SimulaRI percebeu que a plataforma não iria suportar a quantidade de participantes e organizadores presentes ao mesmo tempo e com câmeras abertas, foi preciso, então, migrar para o Google Meet para a realização da reunião principal e utilizar o *Whatsapp* e grupos nele criados para a comunicação entre os modeleiros. Na segunda simulação, foi utilizada a plataforma virtual *Zoom*, que permitiu uma maior interação entre os participantes devido a possibilidade tanto de conversas coletivas quanto privadas, contudo, a utilização do *Whatsapp* foi mantida assim como ocorreu na edição experimental. Também foi feita a transmissão ao vivo de toda a simulação universitária através do canal de *Youtube* do Laboratório de Relações Internacionais (LAERI) da UFT.<sup>6</sup>

O tema escolhido para a primeira simulação foi a possível renovação da Missão de Estabilização da Organização das Nações Unidas na República Democrática do Congo (RDC) – MONUSCO – que tem como objetivos principais a proteção dos civis, apoio à

---

<sup>6</sup> A segunda edição da SimulaRI UFT foi realizada pela ferramenta virtual Zoom e teve transmissão ao vivo pelo Canal do Youtube do Laboratório de ensino em Relações Internacionais (LAERI), da UFT (<https://www.youtube.com/channel/UCFpyi6s8HOLustBJ7EHmCtg>).

**Lacerda, Sposito & Luwig. *Simulações em Relações Internacionais (SimulaRI): um projeto de inovação pedagógica para uma simulação virtual.***

estabilização e ao fortalecimento das instituições públicas, e às principais reformas de governança e segurança. Para a segunda, foi a United Nations Interim Force In Lebanon - UNIFIL (Força Provisória das Nações Unidas no Líbano, em português), que foi criada em março de 1978, com o objetivo de confirmar a retirada dos israelenses do Líbano, restaurando a paz e a segurança internacional, através de suporte ao governo libanês para a restauração de sua autoridade na área.

Para apresentar e discutir o primeiro tema, foi convidado para a palestra de abertura, o Professor Doutor Augusto W. T. Júnior que proferiu uma conferência no tema “Segurança Internacional, Missões de paz e a MONUSCO”. Além de apresentar um completo panorama sobre as bases formais do arcabouço institucional do sistema ONU responsável pela manutenção da paz, o palestrante analisou os tipos de missões e adentrou a crise na RDC para abordar suas principais problemáticas. Para o segundo evento, a palestra de abertura foi realizada com o Professor Mohammed Nadir acerca do Oriente Médio e a situação do Líbano, permitindo aos participantes um arcabouço de ferramentas históricas e teóricas por meio de uma análise aprofundada da realidade da região e a conjuntura do Líbano e, subsequentemente, do papel da UNIFIL no suporte ao governo libanês.<sup>7</sup>

Nos Guias para as simulações, além das temáticas de crise principal que serviu de pano de fundo do debate, foram preparadas temáticas secundárias e listadas referências para notícias, sites de organizações internacionais e material bibliográfico para nortear o debate e a preparação das delegações.<sup>8</sup>

Quanto a MONUSCO, foram propostos aos delegados os seguintes eixos de debate: 1) Insegurança alimentar: a partir de informações da Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura e o Programa Mundial de Alimentos, identificou-se que o RDC é o país com maior indicativo de urgência para a assistência alimentar. Considerando que a instabilidade de acesso aos alimentos adequados pode ser um fator agravante no aumento da violência, incentivou-se o debate sobre a relação da segurança alimentar com a promoção e consolidação da paz; 2) Refugiados: a partir de dados da

---

<sup>7</sup> “Segurança Internacional, missões de paz e a MONUSCO”, proferida em 21/09/2021 pelo Prof. Dr. Augusto Teixeira (<https://www.youtube.com/watch?v=L2ffv6v5Ap0&t=17s>) e “Oriente Médio e a situação do Líbano”, proferida em 15/12/2021 pelo Prof. Dr. Mohammed Nadir (<https://youtu.be/KWlgA4XxKKQ>).

<sup>8</sup> Guias de Estudos & Regras MONUSCO (<https://osf.io/6ny7s>) (Comissão Acadêmica SIMULARI, 2021a), Guias de Estudos & Regras UNIFIL (<https://osf.io/k4f2z>) (Comissão Acadêmica SIMULARI, 2021b), Guia para a Simulação MONUSCO (<https://osf.io/jnwvr>) (Matheus et al. 2021a) e Guia para a Simulação UNIFIL (<https://osf.io/nj8am>) (Matheus et al. 2021b).

Alto-comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), que apontam que as agitações ocorridas na RDC desencadearam uma onda de refugiados e que o deslocamento forçado aumenta a vulnerabilidade dos civis locais, e os coloca expostos a condições insalubres de sobrevivência, o debate sobre os refugiados é outro tema central nesta crise; 3) Ameaça ao desenvolvimento infantil: considerando a meta 16.2 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030, de acabar com o abuso, exploração, tráfico e todas as formas de violência contra a criança, é essencial debater o problema das crianças soldadas no conflito na RDC e discutir alternativas que promovam a reintegração dessas crianças a uma sociedade justa, segura e que lhes proporcione pleno desenvolvimento; 4) Violação dos Direitos Humanos das Mulheres: de acordo com a ACNUR, houve na RDC registro de 243 casos de estupros entre dezembro de 2020 e julho de 2021. Segundo relatos, a violência sexual é utilizada como arma de guerra para obter controle em regiões abundantes em recursos minerais. Assim, sugeriu-se debater a importância da defesa dos direitos femininos para o processo de construção da paz e de uma sociedade mais justa e igualitária; 5) Crescimento populacional: a explosão demográfica é um fenômeno comum a vários países africanos. Considerando que há projeções de duplicação da população da RDC, (estimada em 87 milhões de habitantes em 2017), propostas para o apoio ao controle demográfico foram incentivadas; e 6) Conflitos étnicos entre grupos armados: considerando que a continuidade do conflito no país ocorre porque inúmeros grupos paramilitares disputam espaços de poder dentro do território congolês, financiados em parte pelo capital estrangeiro escoado pelas mineradoras locais, tais grupos são determinantes centrais na evolução dos conflitos. Assim, pensar alternativas para reduzir esse enfrentamento que atinge grande parte da população, é uma saída indispensável ao proceder das resoluções (Matheus et al., 2021a).

Quanto à UNIFIL, o Guia para a Simulação (Matheus et al., 2021b) sugeriu uma agenda com tema central a renovação da Força Interina das Nações Unidas no Líbano - UNIFIL, cujos objetivos principais são: a proteção dos civis, apoio à estabilização e ao fortalecimento das instituições públicas, e às principais reformas de governança e segurança. Os temas secundários e relevantes para os debates foram: 1) o impacto da COVID-19 e as suas consequências para o território libanês, o que gerou a necessidade de amparo da UNIFIL para ajudar a população e os hospitais; 2) a questão política e a representatividade das classes sociais do país no sistema político; 3) os problemas econômicos advindos dos problemas subsequentes de conflitos políticos e sociais,

**Lacerda, Sposito & Luwig. *Simulações em Relações Internacionais (SimularI): um projeto de inovação pedagógica para uma simulação virtual.***

configurando uma profunda crise no país, na qual o índice de crescimento do PIB atingiu -20,3% em 2020 e isso corresponde a marca de top 10 das piores crises econômicas do mundo; 4) a atuação de grupos terroristas, como a Organização para a Libertação da Palestina (OLP) e o Hezbollah; e 5) o entorno geográfico, já que o Líbano possui seu entorno marcado pela tensão e por conflitos com seus vizinhos sírios e israelenses.

A simulação experimental gerou uma resolução<sup>9</sup>, proposta em conjunto por 11 delegações, com 19 itens, que foram votados individualmente. Com algumas abstenções pontuais em certos itens, ela foi aprovada sem nenhum voto contrário. Nela, além da extensão do mandato da MONUSCO na RDC até dezembro de 2021, os delegados e delegadas propuseram políticas para apoio o enfrentamento da pandemia do Covid-19, envolvendo envio de vacinas, testes e recursos humanos, com apoio da operação de paz, Organização Mundial da Saúde e Médicos sem Fronteiras. Nesta temática, também propuseram campanhas de conscientização quanto a importância da vacinação. Complementarmente, a Estônia pactuou enviar equipamentos e auxiliar na montagem de hospitais de campanha para enfrentamento da doença. Já a República Popular da China se prontificou a enviar 40 milhões de doses da vacina CoronaVac, enviadas em dois lotes até maio de 2022, além de Equipamentos de Proteção Individual. Por sua vez, a Federação Russa se dispôs a oferecer 10 milhões de doses da vacina Sputnik V, a partir de 10 de outubro de 2021. O Reino Unido se comprometeu em enviar outras 12 milhões de doses de vacinas contra a Covid-19 e a República da Índia, 17 milhões de doses da inglesa AstraZeneca, a partir de novembro de 2021.

A Federação Russa se comprometeu a enviar especialistas para apoiar o desenvolvimento da agricultura familiar na RDC, visando abrandar o problema da insegurança alimentar, assim como profissionais na área de educação sexual a fim de minimizar os casos de abuso e agressão sexual, oferecendo investimentos de US\$ 1 milhão em campanhas de apoio à causa. Por sua vez, as delegações dos Estados Unidos, da França e do Reino Unido garantirão ajuda financeira conjunta de US\$14 milhões para o combate à violação dos direitos das mulheres. As duas últimas, se comprometeram a receber refugiados congolezes.

Ademais, a resolução reforça que as forças de paz devem dar atenção especial à violação dos direitos das crianças. Para isto, propuseram a criação de um fundo em

---

<sup>9</sup> Resolução MONUSCO (<https://osf.io/fpjxn>) (Simulari, 2021a).

**Lacerda, Sposito & Luwig. *Simulações em Relações Internacionais (SimulaRI): um projeto de inovação pedagógica para uma simulação virtual.***

parceria com o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e fundações filantrópicas, para captar recursos a serem destinados a Organizações Não-Governamentais que atuam na reintegração de crianças e jovens descendentes de milícias na RDC. O item final da resolução reforçou a necessidade de endurecer a resposta a má conduta dos capacetes azuis na proteção dos civis e responsabilizar os envolvidos. Dentre elas, o repatriamento e retenção de pagamentos de soldados envolvidos nestes atos.

A segunda simulação não gerou uma resolução final devido ao veto de um dos membros permanentes do Conselho de Segurança, a Federação Russa. Apesar de muito diálogo e diplomacia, não foi possível aprovar a resolução colocada em votação na sessão de simulação. Ainda assim, uma proposta de resolução foi desenvolvida em conjunto pelas delegações e consta como rascunho (*Draft* de Resolução UNIFIL<sup>10</sup>) para análise dos debates da simulação.

Além da equipe ter julgado positivamente o documento final do evento, como forma de avaliação dos resultados, foi realizado o acompanhamento dos alunos participantes das Simulações realizadas, por meio de um levantamento ou questionário (*debriefing*) de perguntas relacionadas às simulações aplicadas aos estudantes de RI do curso de Relações Internacionais. Desse modo, o objetivo foi compreender como os participantes das atividades de simulação assimilam os conceitos, teorias e processos decisórios por meio da utilização da simulação.

Apesar dos limites intrínsecos a aplicação deste tipo de questionário de autopercepção, é a ferramenta mais utilizada para mensurar a aprendizagem por meio da experiência. Sobretudo, configura-se como uma formalidade necessária para a análise aprofundada dos resultados da aplicação das atividades de aprendizagem ativa. Com isso, é possível avaliar, identificar problemas e encontrar soluções para melhorar os resultados.

Os resultados no processo de aprendizagem, medidos a partir da autopercepção dos participantes, foram bastante positivos. Os questionários utilizaram como base a tradicional escala ordinal, a partir de uma adaptação de formulário proposto por Shellman e Turan (2006) para avaliação de simulações internacionais. Nele é utilizada uma escala ordinal, adequada para medir fenômenos qualitativos por classificar a partir de categorias. Ela pressupõe que as categorias têm uma relação de ordem entre elas (níveis, classes), além de uma relação de igualdade ou diferença. Assim, as categorias de escala seguem

---

<sup>10</sup> Draft de Resolução UNIFIL (<https://osf.io/n79vb>) (SimulaRI, 2021b).

**Lacerda, Sposito & Luwig. *Simulações em Relações Internacionais (SimulaRI): um projeto de inovação pedagógica para uma simulação virtual.***

uma hierarquia e cada categoria deve representar apenas um dos valores nesta escala (Pereira, 2004). A partir de uma escala que variou de 1 (baixo) a 5 (alto)<sup>11</sup>, foi feito um conjunto de perguntas para que o/as participantes avaliassem a atividade em termos de: sua correspondência com as instituições simuladas, de aprendizado em relação a teorias, conceitos e em comparação com outras atividades de ensino, das ferramentas utilizadas. Responderam, de um total de 26 delegado/as, 18 indivíduos (69%). Os resultados, reportados no gráfico 1, mostram uma avaliação média altamente positiva todas variando entre os graus 4 e 5; nenhum item recebeu avaliação de um indivíduo inferior a 3.

**Gráfico 01:** Avaliação dos delegados e delegadas participantes na primeira simulação

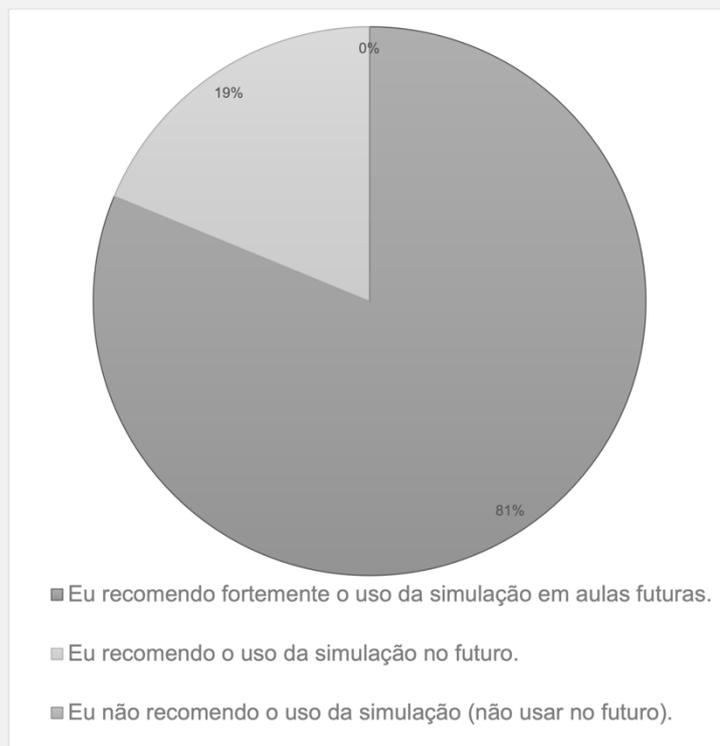


**Fonte de dados:** dados recolhidos e compilados pelos autores

Por fim, se questionou aos participantes se recomendariam a utilização de simulações como ferramenta de aprendizagem no futuro, como forma complementar de capturar a avaliação dos participantes e sondar uma nova adesão em outras atividades do projeto. Conforme apresentado no gráfico 2, nenhum respondente não recomendou seu uso, enquanto 81% recomendaram fortemente sua nova utilização e 19% recomendam o uso no futuro.

<sup>11</sup> A escala segue uma lógica semelhante a Escala de Likert que busca capturar a opinião dos respondentes quanto ao seu nível de concordância em relação a uma afirmação. Geralmente, esta escala tenta identificar se um indivíduo avalia positiva ou negativamente algo, representando o valor médio (3) uma avaliação neutra, os valores nos extremos (1 e 5) a alta concordância/discordância e os valores intermediários uma concordância/discordância baixa (Mutz 2011). Em nosso caso, os valores não representam concordância/discordância, mas graus de concordância, variando desde baixos até altos.

**Gráfico 02:** Recomendação quanto ao uso de simulações no futuro



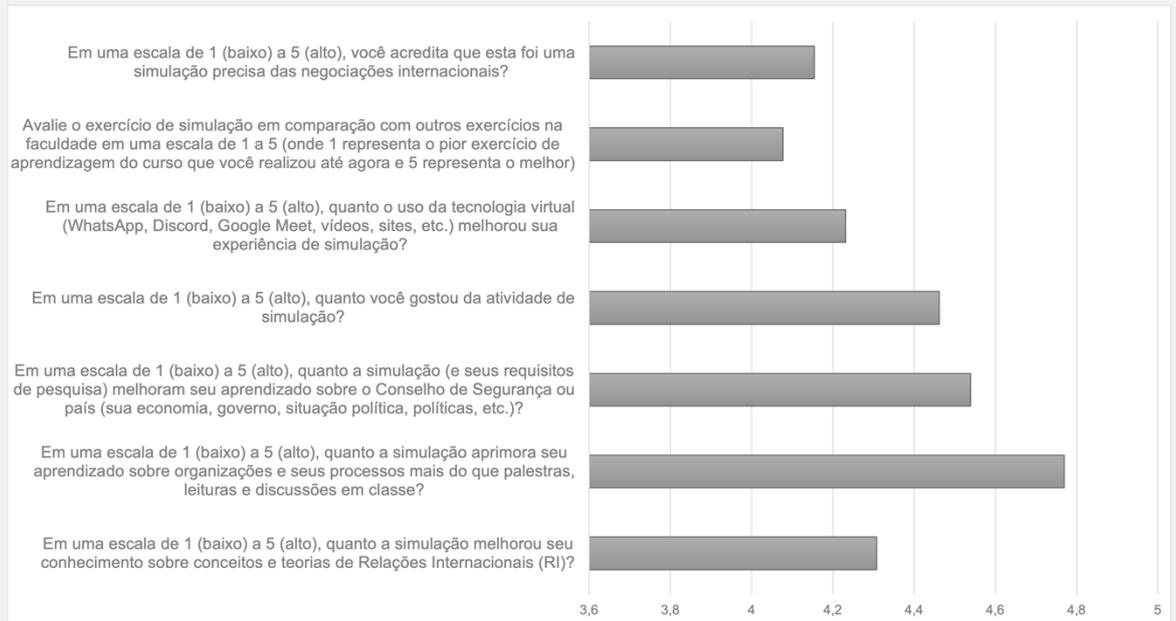
**Fonte de dados:** dados recolhidos e compilados pelos autores

Adicionalmente, como um item optativo do questionário, perguntamos àqueles que cogitam abandonar o BRI, como a realização da simulação alterou esta perspectiva. De um total de sete respondentes a este item, apenas um considerou que a atividade alterou minimamente a possibilidade de evasão, enquanto os restantes se dividiram entre as avaliações 4 e 5. Considerando nossa preocupação institucional com a evasão, especialmente problemática na Região Norte do Brasil, este resultado é de especial importância para o programa.

A segunda simulação realizada em dezembro de 2021 também repetiu os bons resultados de percepção dos participantes. Foi aplicado novamente o *debriefing*, no mesmo formato da primeira simulação. Por meio de uma escala que variou de 1 (baixo) a 5 (alto), foram realizadas perguntas para que o/as participantes avaliassem a atividade. Responderam, de um total de 17 delegados, 13 indivíduos (76%). Os resultados, reportados no gráfico 3, mostram novamente uma avaliação média altamente positiva, com todas variando entre os graus 4 e 5; nenhum item recebeu avaliação de um indivíduo inferior a 3.

**Gráfico 03:** Avaliação dos delegados participantes na segunda simulação

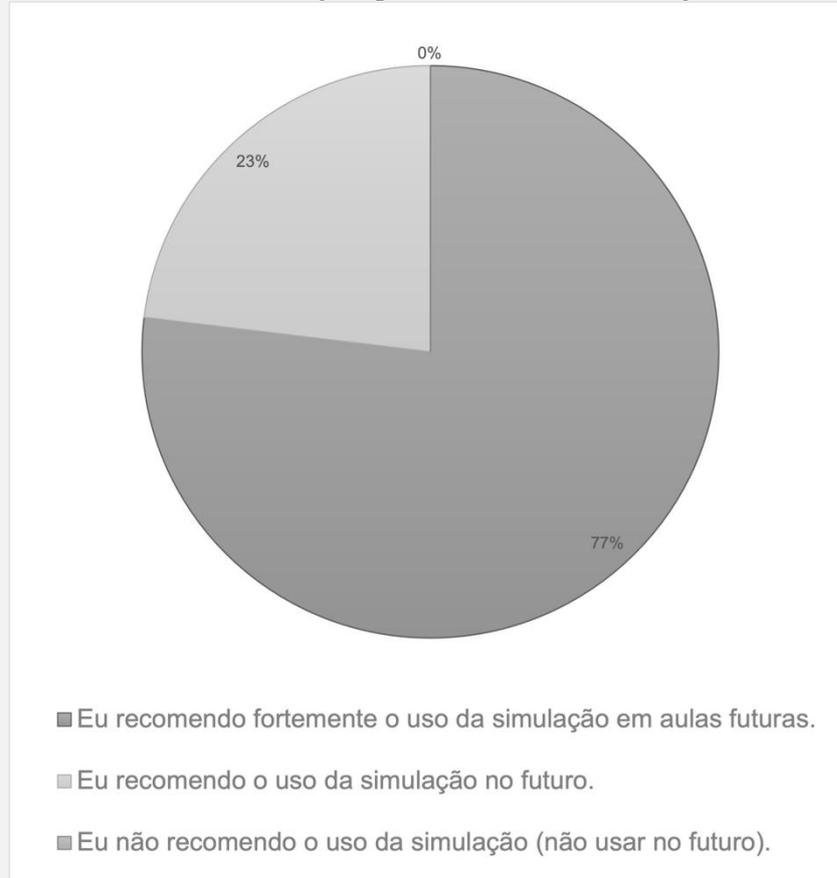
**Lacerda, Sposito & Luwig. *Simulações em Relações Internacionais (SimulaRI): um projeto de inovação pedagógica para uma simulação virtual.***



**Fonte de dados:** dados recolhidos e compilados pelos autores.

Do mesmo modo que na primeira simulação, se questionou aos participantes se recomendam a utilização de simulações como ferramenta de aprendizagem no futuro. Conforme apresentado no gráfico 4, nenhum respondente não recomendou seu uso, enquanto 77% recomendaram fortemente sua nova utilização e 23% recomendam o uso no futuro. Dados bastante significativos e similares aos observados no *debriefing* da primeira edição.

**Gráfico 04:** Recomendação quanto ao uso de simulações no futuro



Fonte: dados recolhidos e compilados pelos autores.

O processo de ensino e aprendizagem do PIP foi avaliado de forma global por meio da realização de um questionário (*debriefing*) entre os alunos participantes, obtendo avaliações positivas em ambas as simulações, tanto na experimental quanto na universitária. Foi uma ferramenta importante para determinar se ocorreram falhas, como e por quê. Com isso, produz-se dados essenciais para o processo de melhoria e como identificar alternativas para evitar problemas e melhorar os resultados de aprendizagem.

## 5. Considerações finais

O presente artigo defendeu que a simulação de organizações internacionais é uma importante ferramenta de aprendizado ativo e de metodologia ativa de ensino, representando uma complementação ao Paradigma Tradicional de Ensino, indo além da exposição de aulas e leituras e construindo o conhecimento através da colaboração entre professor e aluno. Assim, o aluno deixa a posição de receptor passivo do conhecimento para passar a criar ativamente conexões e significados sobre o que lhe é ensinado.

**Lacerda, Sposito & Luwig. *Simulações em Relações Internacionais (SimulaRI): um projeto de inovação pedagógica para uma simulação virtual.***

Assim, serviu como uma ferramenta que permite um aprendizado vivencial e, sobretudo, aglutina um conjunto de outros métodos de ensino a partir de simulações com estudos de casos, aprendizagem baseada em problemas (*Problem-Based Learning – PBL*), investigação com base em representação (*investigation with play-based identification*) e uso de tecnologias. Ademais, permitiu aos alunos uma maior retenção dos conceitos, teorias e processos de tomadas de decisão da política internacional. Também incentivou os alunos monitores da graduação e tutor da pós-graduação a exercerem o papel de organizadores do evento da simulação, desempenhando funções importantes para sua formação como egresso de RI e suas competências e habilidades relacionadas à profissão de internacionalista. Por fim, estabelecer a cultura de simulações como método de ensino ativo no curso de RI da UFT e institucionalizar a SimulaRI como ferramenta de ensino desse curso.

Os resultados evidenciaram, pelo menos em termos de autoavaliação, um aumento considerável da aprendizagem sobre os temas e práticas das relações internacionais, com dados entre 4 e 5 em todas as perguntas de uma escala de 1 a 5. A pergunta com menor média foi a sobre o uso dos meios virtuais para a simulação, obtendo uma média de 4, contudo, isso pode ser explicado pelo fato da simulação ter sido programada para ocorrer na ferramenta virtual Discord e ela não ter comportado a quantidade de pessoas na sala, tornando-se apenas uma sala de áudio e sem abertura de câmeras dos participantes. O problema foi logo resolvido ao migrar para o *Google Meet*, assim como a utilização maior do *WhatsApp* para as comunicações oficiais com os participantes e, principalmente, as interações informais entre os delegados e delegadas para resolver as problemáticas da simulação. Vale ressaltar que a totalidade dos alunos respondentes do *debriefing* recomendaram a utilização das simulações.

Por meio da aplicação dos questionários (*debriefing*) entre os alunos participantes e os monitores da graduação e do tutor da pós-graduação, pode-se avaliar a situação do processo de ensino-aprendizagem do PIP de forma global. Sobretudo, identificar se ocorreram falhas e seus motivos, o que gera um processo de melhorias ou alternativas para evitar problemas e aprimorar os resultados na aprendizagem de conceitos, teorias e processos de tomada de decisão na política internacional.

## **Referencias**

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2017). Resolução n. 4, de 4 de outubro de 2017. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Relações Internacionais, bacharelado, e dá outras providências. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=73651-rces004-17-pdf&category\\_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=73651-rces004-17-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192)

Casarões, G. & Gama, R. V. P. S. (2005). Modelagem, Simulação e Relações Internacionais: limites e possibilidades (parte I). *O Debatedouro* 59, 12–15.

Casarões, G. & Gama, R. V. P. S. (2006). Modelagem, Simulação e Relações Internacionais: limites e possibilidades (parte IV). *O Debatedouro* 63, 22–25.

Comissão Acadêmica SIMULARI. (2021a). Guias de Estudos & Regras MONUSCO. Recuperado de <https://osf.io/6ny7s>

\_\_\_\_\_. 2021b. Guias de Estudos & Regras UNIFIL. Recuperado de <https://osf.io/k4f2z>

D'Ávila, C. (2011). Interdisciplinaridade e mediação: desafios no planejamento e na prática pedagógica da educação superior. *Conhecimento & Diversidade* (6), 58–70.

Franco, L. C. (2016). Evasão nos cursos superiores da região norte e estudo comparativo para avaliação das IFES tocantinenses (Dissertação de mestrado profissional, Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Gestão de Políticas Públicas, Universidade Federal do Tocantins, Palmas). Recuperado de <https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/241/1/Luciano%20Correia%20Franco%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>

Siqueira, N. A. S. (2002). Substituição da força de venda própria por distribuidores: Um estudo de caso (Dissertação de mestrado, Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado - FECAP, São Paulo, SP, Brasil).

Giorno, L. L. C., Silva, V. P. L., Almeida, A. de O. & Scorza, J. P. (2019). A simulação de modelos diplomáticos e suas contribuições para o campo educacional. *Revista Científica Fundação Osorio* 4(1), 63–74.

Inoue, C. Y. A., & Valença, M. M. (2017). Contribuições do Aprendizado Ativo ao Estudo das Relações Internacionais nas universidades brasileiras. *Meridiano 47 - Journal of Global Studies* 18(0), e18008.

Lacerda, J. M. A. F. (2022). *Simulações em Relações Internacionais - SIMULARI*. Recuperado de <https://osf.io/bnh4f/>

Lemes, M. M. (2013). Desenvolvimento de Competências Profissionais através da Simulação de Conferências da ONU. *Cadernos PDE, I*, 1–10.

Lopes, N. (2018). Estudantes simulam debates diplomáticos no Câmpus de Porto Nacional. Portal UFT. Acessado em: 17 de setembro de 2021. Recuperado de

**Lacerda, Sposito & Luwig. *Simulações em Relações Internacionais (SimulaRI): um projeto de inovação pedagógica para uma simulação virtual.***

<https://ww2.uft.edu.br/index.php/ultimas-noticias/23476-sao-realizados-encontros-voltados-para-pratica-nas-relacoes-internacionais-na-uft>

Matheus, L., Lopes, L., Ulisses, Y., Lima, S. & Amorim, P. (2021a). Guia para Simulação MONUSCO. Recuperado de <https://osf.io/jnwvr>

\_\_\_\_\_. (2021b). Guia para Simulação UNIFIL. Recuperado de <https://osf.io/nj8am>  
McIntosh, D. (2001). The Uses and Limits of the Model United Nations in an International Relations Classroom. *International Studies Perspectives*, 2(3), 269–80.

Medina, J. P. & Pavarina, P. R. de J. P. (2015). Projeto de Simulação ‘Diplomata Júnior’. UNESP. Recuperado de <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/142411/ISSN2176-9761-2015-01-04-medina-pavarina.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Mutz, D. C. (2011). *Political Psychology and Choice*. Oxford: Oxford University Press.

Obendorf, S. & Randerson, C. (2013). Evaluating the Model United Nations: Diplomatic Simulation as Assessed Undergraduate Coursework. *European Political Science*, 12(3), 350–64. doi: 10.1057/eps.2013.13.

Oliveira, G. T. (2018). *A guerra em sala de aula: simulação do Conselho de Segurança das Nações Unidas durante a Guerra do Golfo (Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Paraná, Curitiba)*. Recuperado de: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/58295/R%20-%20D%20-%20GIANCARLO%20TELLES%20OLIVEIRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Pereira, J. C. R. (2004). *Análise de dados qualitativos: estratégias metodológicas para as ciências da saúde, humanas e sociais*. Campinas: Edusp.

Rebelo, T. R. (2018). O Uso de Simulações no Curso de Relações Internacionais da Belas Artes. *Revista Belas Artes*, (27), 1–17.

Shellman, S. M., & Turan, K. (2006). Do Simulations Enhance Student Learning? An Empirical Evaluation of an IR Simulation. *Journal of Political Science Education*, 2(1), 19–32. doi: 10.1080/15512160500484168.

SimulaRI. 2021a. Resolução MONUSCO. Recuperado de <https://osf.io/fpjxn>

\_\_\_\_\_. 2021b. Draft de Resolução UNIFIL. Recuperado de <https://osf.io/n79vb>

Sommerman, A. (2008). *Inter ou transdisciplinaridade?: da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes*. 2o ed. São Paulo: Paulus.

Sousa, E. S. T. de (2017). Práticas Interativas de Aprendizado: as Simulações de Negociações Internacionais como Ferramenta de Ensino nos Cursos Lea. *Cadernos de aulas do LEA*, (6), 1–19.

Sternberg, R. J. (1997). *Thinking Styles*. 1o ed. Cambridge: Cambridge University Press.

**Lacerda, Sposito & Luwig. *Simulações em Relações Internacionais (SimulaRI): um projeto de inovação pedagógica para uma simulação virtual.***

Zabalza, M. A. (2007). O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed.

---

# Descarbonizar! Uma experiência de jogo-simulação online sobre políticas climáticas de descarbonização

*Decarbonise! An online game-simulation experience on decarbonisation climate policies*

João Paulo Pereira dos Santos<sup>1</sup>   
Letícia Almeida Montenegro<sup>2</sup>   
Artur Prado Borges do Egito<sup>3</sup>   
Elia Elisa Cia Alves<sup>4</sup> 

DOI: [10.22478/ufpb.2525-5584.2022v7n2.61028]

Recebido em: 01/10/2021  
Aprovado em: 17/08/2022

**Resumo:** Como introduzir uma dimensão prática da discussão climática para o ensino em relações internacionais? O presente artigo é o relato da aplicação de uma estratégia de gamificação com alunos de graduação do curso de Relações Internacionais da UFPB em contexto remoto, com o objetivo de ilustrar a compreensão em torno do desenho de políticas públicas climáticas sobre descarbonização. A plataforma de jogo-simulação Decarbonise! foi desenvolvida na Europa e está disponível online, gratuitamente, para fins didáticos-pedagógicos. Nesse artigo, contextualizamos a importância da discussão da temática ambiental nos cursos de Relações Internacionais e apresentamos o funcionamento e os resultados da experiência da simulação. A partir do feedback de dezoito alunos, o jogo-simulação viabilizou a discussão do tema de modo mais prático e ativo. Com base em onze respostas a formulários de auto percepção sobre a experiência, observamos um acréscimo significativo na compreensão em torno de políticas baseadas em preços (Carbon Tax) e esquemas alternativos de comercialização de energia (Energy Budget Scheme), enquanto a auto percepção de compreensão de múltiplos instrumentos de política verde (Green Economy Toolbox) também aumentou, mas em menor proporção.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal da Paraíba. E-mail: joao.pereira@academico.ufpb.br.

<sup>2</sup> Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: leticiaalmeidamontenegro@gmail.com.

<sup>3</sup> Universidade Federal da Paraíba. E-mail: arturegito@gmail.com.

<sup>4</sup> Universidade Federal da Paraíba. E-mail: elia.cia@academico.ufpb.br.

**Palavras-chave:** Jogos online; Simulações; Aprendizado ativo; Políticas de Descarbonização; Políticas Climáticas.

**Abstract:** How to introduce a practical dimension to the study of climate change in international relations teaching? This article is a statement of the application of a gamification strategy in a class of graduation in International Relations from UFPB in a distance learning context, to illustrate the understanding of public climate policies on decarbonisation. The platform of simulation Decarbonise! was developed in Europe and is available online, free of charge, and with pedagogical purposes. In this article, we contextualize the importance of the discussion on environmental issues in International Relations courses and we present the operation and results of the simulation experience. Based on the feedback of eighteen students, the simulations enabled the theoretical discussion of the topic more practically and actively. According to eleven self-perceptions form responses around the simulation experience, we observed a significant increase in understanding around pricing-based policies (Carbon Tax) and alternative energy trading schemes (Energy Budget Scheme), while self-perceived understanding of multiple green policy instruments (Green Economy Toolbox) has also increased, but to a lesser extent.

**Keywords:** Online games; Simulations; Active learning; Decarbonisation Policies; Climate Politics.

## **1. Introdução**

As práticas de ensino, no nível superior, têm passado por inúmeras mudanças, visando melhorar o processo de ensino-aprendizagem (Barr & Tagg, 1995). Nesse contexto, professores em todo o mundo iniciaram iniciativas de aprendizagem ativa. Essas iniciativas consistem em estimular o aprimoramento do pensamento crítico por meio de diferentes estratégias de ensino-aprendizagem que incorporam os alunos no processo educacional. Alguns exemplos desse tipo de método são os casos de ensino, workshops, debates, simulações e a utilização de jogos criativos e desafiadores (gamificação) (Asal, 2005; Alves et al., 2019; Lantis et al., 2000).

Apesar de ainda relativamente incipiente no Brasil, a ampliação do uso das referidas técnicas em cursos de Relações Internacionais (RI) sinaliza o esforço dos educadores em tornar o aprendizado na disciplina mais participativo e interativo (Inoue & Valença, 2017). Nesse esforço, o Mettrica Lab é uma iniciativa que promove um ambiente colaborativo interinstitucional reunindo professores colaboradores, alunos de pós-graduação e graduação de instituições localizadas em várias regiões do Brasil. Por meio do desenvolvimento, teste e reprodução de técnicas e metodologias ativas de ensino-aprendizagem, o Mettrica Lab realiza ajustes e aprimoramentos em casos de ensino, dinâmicas e simulações, para, então, aplicá-los em sala de aula.

Nesse cenário, o artigo em questão tem como objeto de análise a aplicação do jogo-simulação online intitulado Decarbonise! na disciplina de Política Ambiental Global, ministrada remotamente, do curso de bacharelado em Relações Internacionais da UFPB, em Maio de 2021. O tema ambiental é indispensável ao se discutir as Relações Internacionais no século XXI, sendo, inclusive, exigência nos cursos da área, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (MEC, 2017).

As consequências das mudanças climáticas tornaram-se pauta de inúmeros debates e estudos que buscam encontrar alternativas para reverter os prejuízos causados pela ação humana ao meio ambiente. A atmosfera, considerada um bem público global, comporta um limite de emissão de gases, sendo o carbono um dos elementos responsáveis pelo efeito estufa, que resulta no aquecimento da terra (Viola, 2002). Dessa forma, para atingir a redução na emissão desses gases, faz-se necessária a coordenação de inúmeros grupos de interesse, nem sempre convergentes. As cúpulas climáticas, os acordos assinados pelos Estados e a participação da sociedade representam uma tentativa conjunta, visando dirimir os perigos desse cenário, ainda que envolvam inúmeros desafios.

O objetivo geral do trabalho consiste em descrever uma aplicação de um jogo-simulação, abarcando também os resultados acerca da compreensão dos alunos sobre a temática de política de descarbonização, previa e posteriormente à experiência. Para cumprir com isto, está dividido em mais cinco seções, além desta introdução. A seção 2 discorre sobre o contexto de metodologias de ensino de aprendizagem ativa, focando o uso de jogos e simulações online, e a seção 3 apresenta breves elementos teóricos conceituais relativos às políticas públicas de descarbonização. A seção 4 traz a explicação das regras do jogo Decarbonise! e seu potencial educativo. Na seção 5, relata-se a experiência do jogo e suas implicações práticas na percepção dos alunos sobre o tema estudado e a seção 6 sintetiza o trabalho com algumas considerações finais.

## **2. O ensino ativo e gamificação nas Relações Internacionais**

A aprendizagem ativa objetiva proporcionar um maior envolvimento dos alunos a temas complexos, visando o desenvolvimento do pensamento crítico de maneira mais eficaz do que as técnicas tradicionais de aprendizagem, por meio de diferentes tipos de atividades que estimulem a reflexão (Fink, 2013), tais como simulações, cinema, arte, casos de ensino, jogos interativos, entre outros (Lantis et al, 2000; Inoue & Valença, 2017). Prioriza-se a utilização de instrumentos que promovam uma maior interação em

sala de aula, com o objetivo de desenvolver competências e não apenas transmitir informação, estimulando que o aluno empregue uma análise crítica aos elementos teóricos apresentados.

Embora as definições variem, geralmente partilham prioridades comuns: a) os estudantes precisam fazer mais do que apenas ouvir; b) o professor busca desenvolver competências e capacidades, de acordo com objetivos de aprendizagem pré-determinados (Lantis et al., 2000); c) os estudantes participam em atividades que interagem com o conteúdo e são encorajados a analisar e criticar, positiva ou negativamente, elementos teóricos específicos (Fink, 2013).

Em resumo, busca-se retirar o estudante de uma posição passiva, para ocupar um papel ativo em seu processo de ensino-aprendizagem, o qual é composto por: informação (conteúdo), experiências e reflexão. Quando combinados, esses momentos permitem ao aluno desenvolver uma perspectiva mais ampla e holística sobre um determinado tema. A intuição e a imaginação são desenvolvidas através da ação de relacionar os conceitos aprendidos durante a leitura e a palestra com a realidade retratada de forma mais prática (Inoue & Valença, 2017).

Para além da perspectiva das estratégias do ensino ativo, destaca-se que ensinar através de jogos não é uma novidade. Segundo Huizinga (1938), o jogo faz parte da transmissão de conhecimento desde as sociedades mais antigas que se tem registro histórico. Kapp (2012) reforça essa ideia propondo que todo processo de ensino configura um tipo de jogo. Isto porque, por ser a aprendizagem geralmente marcada por lógica de desafio e oferta de soluções, a mesma estrutura pode ser simulada por meio de um jogo. Dessa maneira, reitera que a estratégia em si é bastante compatível com o ambiente de sala de aula, funcionando como um potencializador do aprendizado caso haja atenção ao planejamento da atividade.

Ainda que o emprego do elemento lúdico no ensino seja um método milenar, o termo gamificação remonta à era digital e reflete o papel que a realidade virtual adquiriu nas interações humanas, reforçando sua capacidade de criação, transmissão e compartilhamento de conteúdo (Deterding et al., 2011). Na sala de aula, há diversos relatos de utilização de jogos lúdicos e simulações para discutir elementos teóricos (Alves et al. 2019), entretanto, uma novidade com a Pandemia foi a intensificação desse tipo de elemento lúdico no ambiente digital.

Apesar de não existir uma convergência sobre o uso do termo gamificação, observa-se a possibilidade de ultrapassar formatos mais tradicionais de pontuação (acertos pré-definidos), oferecendo verificação de indicadores como criatividade, capacidade de reconhecer erros e mudar direcionamentos, conhecimento técnico, lógica e capacidade de lidar com decisões e consequências (Kapp, 2012). Nesse contexto, as plataformas de jogos têm o diferencial de criar ambientes virtuais que permitem aos participantes entrar em contato com temáticas ou assumir papéis em cenários/situações que englobam a política global (McGonigal, 2011).

Segundo Kapp (2012), os primeiros trabalhos acadêmicos que relatam experiências de jogos online na sala de aula são relativamente recentes e datam da primeira década do século XXI. Essa estratégia de ensino, ainda que não convencional na maioria do campo do conhecimento, tem sido amplamente reconhecida e validada por pesquisadores, principalmente pela sua capacidade de engajamento, em virtude da lógica de premiações e inputs que demarca a metodologia (Hakulinen, Auvinen & Korhonen, 2013). O jogo destaca-se também por oferecer feedback instantâneo ao aluno sobre o seu desempenho, além de garantir a percepção generalizada dos participantes acerca do cumprimento das etapas e das tarefas requeridas em grupo ou individualmente (Kapp, 2012). Por fim, as competências desenvolvidas são, na maioria dos casos, úteis para a vida real (McGonigal, 2011).

No que tange à aplicação dessa estratégia em aula, o primeiro passo é selecionar a atividade que proporcione meios de se alcançar os objetivos educacionais de conteúdo, favorecendo iniciativas que estimulem a colaboração e a participação, ao mesmo tempo (McGonigal, 2011, Kapp, 2012, Seixas, Gomes & Melo Filho, 2016). Reeves e Read (2009) reforçam essa ideia, sugerindo que ambientes laborais que inseriram plataformas de aprendizado através de games, tiveram crescimento nos níveis de criatividade e colaboração desde o momento da implementação.

Prince (2004) discute alguns dos problemas relacionados com estratégias de ensino ativo e tenta reunir dados sobre sua eficácia. O autor destaca o estabelecimento de objetivos educacionais múltiplos e gerais, por parte dos professores, os quais são difíceis de serem avaliados, por exemplo. Por outro lado, o autor conclui que empregar tais estratégias de maneira específica e intencional para lidar com as dificuldades basilares dos estudantes, pode aumentar o engajamento e a aprendizagem. A revisão de Ishiyama (2013) conclui que isto não é necessariamente motivo para não se aceitarem simulações

para o ensino, mas que são necessárias mais pesquisas contribuindo nessa agenda. Onuki e Oliveira (2017) também têm uma importante contribuição nessa agenda, reunindo dados de mais de 10 anos aplicando simulações em cursos de negociações internacionais.

Na próxima seção, vamos introduzir elementos contextuais importantes sobre as políticas de descarbonização, antes de relatar a experiência da aplicação do jogo-simulação Decarbonise!

### **3. Políticas públicas para a descarbonização: os caminhos do Acordo de Paris até o teto de 1,5 °C até 2100**

Os anos 1990 marcaram as relações internacionais na perspectiva ambiental, especialmente com a assinatura da Convenção-Quadro de Mudanças Climáticas (UNFCCC), em 1992. Desde então, países e atores não-estatais buscam estruturar e consolidar estratégias em busca de promover a mitigação de gases de efeito estufa (GEE). Nesse sentido, políticas públicas buscando viabilizar a transição energética ganharam relevância, em vista de que a geração e o uso de energia são as principais fontes globais de emissão de GEEs (Leite et al., 2020).

Com o avanço das negociações, os países estabeleceram, em 2015, o Acordo de Paris, através do qual definiram metas de redução da emissão de GEEs, a partir de contribuições voluntárias dos países. Uma delas é a de manter o aquecimento global abaixo de 2 °C, preferencialmente em 1,5 °C até o final do século [2100] (ONU, 2015). Os governos nacionais se envolveram na construção de seus próprios compromissos, a partir do cenário social e econômico local, com Contribuições Nacionalmente Determinadas (NDC, em inglês) (Figueres, 2020).

Com o intuito de fomentar o funcionamento das NDCs, Bataille et al (2016) citam o consórcio global Deep Decarbonisation Pathways Project (DDPP). A iniciativa representa uma alternativa para os tomadores de decisão de como implementar as políticas de descarbonização no âmbito doméstico, através de planos estratégicos de curto prazo em consonância com objetivos de longo prazo. A proposta do DDPP é a de promover a mitigação de GEEs por meio da implementação de um método comum de transição, através do qual os diferentes atores podem debater e comparar suas políticas de descarbonização (Bataille et al., 2016). A este framework, porém, Green et al. (2020) reiteram empecilhos centrais: o de que as mudanças de comportamento têm sido modestas quando se trata do funcionamento empresarial e que existem diferentes caminhos para a obtenção da descarbonização, que devem ser postos em debate. Neste ponto, os autores

argumentam que as firmas mais ambiciosas do setor empresarial têm recorrido à prática denominada hedging, que consiste na mitigação dos riscos dos GEEs por meio de políticas de diversificação, ao invés de descarbonização, cuja eficácia já é questionada por pesquisadores (Green et al., 2020).

O estabelecimento de uma política global de descarbonização representa processo que exige atenção sistêmica, de reorganização, pois afeta e regula os diferentes setores da sociedade (Bernstein & Hoffman, 2015). Exemplos de políticas públicas aplicadas em diferentes países têm indicado que a governança do carbono não se restringe à oferta de ferramentas (ou cooperação técnica), porém, está atrelada ao fenômeno que Tozer (2020) denomina como momentum, que é efetivamente o fortalecimento de parcerias e dinâmicas políticas visando a descarbonização. Contando com equipe de mais de 40 experts, a autora realizou estudo da transição de energia em Estocolmo, Londres e São Francisco, buscando verificar se a implementação de políticas de energia renováveis [fossil-free] está entrelaçada também à construção de dinâmicas políticas nas instituições de governo. A autora propõe que as iniciativas de descarbonização que se pretendam ser eficazes devem oferecer soluções instrumentais e propiciar o momentum por meio da organização e da implementação política.

No estudo sobre as políticas de incentivo à energia renovável, que compreendem um nicho setorial de descarbonização, é possível categorizá-las em políticas tecnológicas, regulação de mercados e industriais. No primeiro grupo, incluem-se os programas de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D), bem como instrumentos voltados para promoção da interação e da criação de vínculos entre os principais atores do setor. As políticas de regulação de mercado são voltadas à criação e à consolidação da demanda e da oferta de energia renovável. Tais políticas podem basear-se em mecanismos de estabelecimento de cotas (como os renewable portfolio standards, RPS); no estabelecimento de tarifas diferenciadas (como as feed in tariffs, FITs), incentivos fiscais ao consumo, como redução dos impostos sobre as vendas de energia ou sobre impostos especiais de consumo ou sobre impostos de valor agregado (IVA), ou, ainda, de leilões que estimulam a inserção de fontes renováveis na matriz energética. Por fim, na categoria de políticas industriais, incluem-se medidas de proteção à indústria local, com subsídios de capital ou taxas de juros subsidiadas, créditos fiscais à produção ou ao investimento, ou de estímulo à criação de mercados externos (Alves et al., 2019).

Outro aspecto que deve ser levado em consideração nas políticas de descarbonização são os impactos negativos de curto prazo sobre a competitividade e os resultados distributivos. A partir de uma revisão sistemática sobre os resultados e trade-offs de dez tipos de políticas de descarbonização, Peñasco et al. (2021, p. 263) discutem que “em alguns contextos, e sob desenhos de instrumentos de política específicos, há trade-offs de curto a médio prazo entre a descarbonização e outros objetivos socioeconômicos”. Alguns exemplos notáveis são vistos nos contextos dos investimentos diretos do governo, subsídios à implantação de energias renováveis e preços de carbono.

Ademais, a literatura também aponta como mesmo nos casos da implementação de políticas de transição de baixo carbono, ainda persiste o problema da injustiça e vulnerabilidade climática. Sovacool et al (2019) conduziram um estudo sobre quatro tipos de políticas de descarbonização (energia nuclear na França, medidores inteligentes no Reino Unido, veículos elétricos na Noruega e energia solar na Alemanha) aplicadas no contexto europeu, em que foi possível observar as externalidades geradas pela adoção dessas políticas de descarbonização sobre os fatores estruturais pré-existentes de injustiça nos mercados de energia e na economia/sociedade de modo geral. Esse exemplo revela como os trade-offs das políticas de descarbonização se apresentam de distintas formas e em diferentes contextos.

As iniciativas supracitadas quanto aos tipos de políticas de descarbonização são algumas das muito elaboradas desde a assinatura do protocolo de Kyoto, em que foi possível observar um crescimento no número de atores envolvidos, partindo de um nível individual ao nível estatal. Bernstein e Hoffman (2018) põem em questão como tais iniciativas, combinadas com as diversas ações dos atores, em especial os subnacionais, podem contribuir com a descarbonização, sem dispersão de atividades. Para esses autores, é necessário encarar as políticas de descarbonização não como uma meta, mas como uma jornada.

No que tange ao caso brasileiro, a implementação de políticas públicas voltadas para as questões ambientais é, em geral, tema de interesse de policy makers e, paulatinamente, passou a fazer parte das estratégias governamentais, especialmente após a Conferência Rio-92. Durante a COP15 da UNFCCC, realizada em 2009, o Brasil anunciou metas voluntárias de reduzir entre 36,1% a 38,9% das emissões totais de GEE projetadas para 2020. Essa meta foi referendada por meio da Lei no 12.187, que instituiu a Política Nacional sobre Mudança do Clima (PNMC) (Brasil, 2009), prevendo

instrumentos de redução, especialmente, para os três maiores setores emissores no país: a agropecuária, o desmatamento e a mudança do solo e o setor energético.

Através da PNMC os esforços se concentraram em equiparar o desenvolvimento socioeconômico com a proteção do sistema climático, reduzir emissões antrópicas de GEEs, preservar e conservar os recursos ambientais (com enfoque nos biomas locais), incentivar o reflorestamento de áreas que sofreram degradação e o desenvolvimento do chamado Mercado Brasileiro de Redução de Emissões (MBRE) (Brasil, 2009). Em consonância com essas iniciativas, foram criados órgãos de fiscalização como o Plano Nacional de Adaptação (PNA) e o Sistema Nacional do Registro de Emissões (SIRENE) (Santos, 2021). Ao analisar as emissões de GEEs do Brasil, Santos (2021) identificou uma redução significativa desde a assinatura do PNMC, notando, porém, divergências importantes entre os dados governamentais e os do Observatório do Clima<sup>5</sup>.

#### **4. Decarbonise! Regras e Funcionamento**

O desafio de limitar o aquecimento global a 1,5°C até 2100 viabilizaria alcançar muitos aspectos da sustentabilidade, incluindo a redução da pobreza e das desigualdades. No entanto, com as metas nacionalmente determinadas no âmbito do Acordo de Paris, atingir esse planejamento parece improvável (Vick, 2021). Seu cumprimento exige uma mudança sistêmica transformadora que pode ser possibilitada pela combinação de políticas inovadoras, direcionando fluxos financeiros para investimentos de baixa emissão. Por isso, entende-se que é preciso estimular o debate e promover a discussão em torno do desenho de políticas públicas que impulsionem a transição de zero carbono das economias.

Para isso, o jogo Decarbonise!<sup>6</sup> foi desenvolvido. Ele foi criado pelas pesquisadoras Veronika Kiss e Klára Hajdu, que realizam estudos nas áreas de sustentabilidade, consumo de energia doméstica e questões relacionadas ao meio ambiente. Ambas fizeram parte de setores da União Europeia em temas relativos à preservação ambiental, na busca de promoção de novas políticas que objetivavam reduzir as consequências negativas das mudanças climáticas (Decarbonise, 2021).

O Decarbonise! é uma plataforma de jogo-simulação digital de tomada de decisão que pode ser gratuitamente baixada no site (em inglês). As regras em português estão

---

<sup>5</sup> Organização Não-Governamental composta por membros da sociedade civil. Disponível em <<https://www.oc.eco.br/>> Acesso em 28 de setembro de 2021.

<sup>6</sup> Ver <<https://www.decarbonisegame.com/play>> Acesso em 29 de maio de 2021.

disponíveis no Anexo A. O objetivo é alcançar a neutralidade de emissão de carbono de um país até 2050, sem impactar negativamente variáveis socioeconômicas importantes tais como o desemprego e a desigualdade. O jogo inicia-se em 2020 e possui três rodadas. Cada grupo precisa escolher uma política climática para cada uma das décadas (2020, 2030 e 2040).

O jogo tem o propósito de atender aos mais variados públicos, dentre eles os educadores, policy makers, atuantes em grandes empresas ou ativistas. Os grupos, que podem ser compostos por diferentes stakeholders, devem representar algum país (real ou fictício) e escolher algumas opções de políticas climáticas a cada rodada. É possível escolher entre três tipos de políticas — Energy Budget Scheme (EBS), o Carbon Tax e o Green Economy Toolbox — que, possivelmente, podem atingir o objetivo de descarbonização até 2050 e, posteriormente, tomar decisões sobre aspectos particulares dessas políticas. As possíveis decisões estão sistematizadas no Quadro 1.

**Tabela 01:** Opções de Decisões do grupo

Opções	Definição e Decisão
<i>Energy Budget Scheme (EBS)</i>	<p>É um sistema de transferência de direitos, definido a partir do consumo per capita de energia.</p> <p>É preciso escolher a regra de distribuição inicial do direito e sua precificação.</p>
<i>Carbon Tax</i>	<p>Consiste em uma taxa que um governo impõe à queima de combustíveis fósseis.</p> <p>É preciso decidir (i) o valor do imposto (preço por tonelada emitida, que pode variar de 1 EUR/tCO<sub>2</sub>e no México, Ucrânia ou Polônia, a 85 EUR / tCO<sub>2</sub>e na Suíça e Liechtenstein e 114 EUR/tCO<sub>2</sub>e na Suécia) e (ii) o mecanismo de distribuição da receita obtida com os impostos</p>
<i>Green Economy Toolbox</i>	<p>É uma lista de instrumentos políticos já implementados em vários países, tais como subsídios à energia renovável, regras de construção sustentável, eliminação gradual de subsídios fósseis, fundos estaduais verdes entre outros.</p> <p>É preciso decidir entre vários tipos de instrumentos, considerando as restrições orçamentárias do país.</p>

**Fonte:** Elaboração própria (2021), a partir das regras do jogo.

O EBS tem o objetivo de reduzir progressivamente o consumo de energia não renovável a nível nacional. Essa política se baseia num esquema de direitos de energia e

estabelece um limite ao uso de energia com alto teor de carbono, no qual os indivíduos que utilizam menos do que o volume alocado podem vender seu excedente de energia a um órgão emissor. Conseqüentemente, os indivíduos e empresas que consomem mais energia não renovável devem pagar pelo gasto adicional. Dessa forma, o jogo requer que os grupos estabeleçam: i. uma porcentagem inicial para limitar a quantidade de títulos de energia não renovável e, também, que ii. escolham entre três estratégias gerais de distribuição de direitos de energia e iii. seis mecanismos de precificação para lidar com os indivíduos que consumirem mais energia do que fora alocado.

As estratégias gerais de distribuição de direitos de energia são: a distribuição per capita com base na média nacional de consumo, devendo haver repasse igualitário; a distribuição de direitos considerando as diferenças socioeconômicas entre as famílias, ou seja, quanto menor a renda da família, maior seria a quantidade de direitos recebidos e a distribuição com base no nível de consumo de energia, que implicaria numa obrigatoriedade em relação ao consumo, isto é, quanto mais econômico ele se tornasse, maior seria a concessão de direitos. Já os seis mecanismos de precificação são: i) o consumo excessivo precificado progressivamente, podendo ser pago ao longo do ano; ii) como complemento do mecanismo anterior, este funcionaria como um acréscimo no preço caso a meta anual fosse ultrapassada; iii) consumo excessivo pago no final do ano; iv) tomando como base a meta anterior, este funcionaria como uma taxa extra no final do ano, caso a meta seja ultrapassada; v) precificação linear, ou seja, única, independente do aumento ou diminuição do consumo e vi) precificação linear com taxa extra em caso de ultrapassagem nacional (não há preços mais altos pelos títulos caso o limite nacional seja ultrapassado, há pagamento anual final caso país não cumpra sua meta).

O Carbon Tax, ou imposto de carbono, é uma taxa imposta pelo governo no que tange à queima de combustíveis fósseis, ou seja, quanto maior a queima de combustíveis fósseis, maior será o preço da taxa de carbono para a sociedade. Inicialmente, os grupos precisam estabelecer uma taxa em euros que deve ser pago pela tonelada de CO<sub>2</sub>e (dióxido de carbono equivalente). Na sequência, o jogo oferece cinco cenários de alocação dessas receitas que vislumbram redução no imposto de renda, financiamento da transição energética ou ser redistribuição para os membros da sociedade, com algumas variantes entre essas opções<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> De maneira específica, as opções são: i) a receita poderia ser utilizadas para reduzir o imposto de renda, de modo que nem o orçamento do Estado, nem das famílias sofreriam com a introdução da cobrança do

Já a Green Economy Toolbox, ou caixa de ferramentas de economia verde, em português, consiste em um compilado de opções de políticas que os jogadores podem adotar para reduzir a emissão de carbono. Essas escolhas reúnem opções como campanhas nacionais de conscientização, políticas de incentivo à pesquisa e utilização de energias renováveis, dentre outras. Apesar de o jogo oferecer nove opções de instrumentos de políticas que compõem a economia verde, é estabelecido um limite de instrumentos que podem ser escolhidos a cada rodada, tendo em vista a limitação orçamentária do governo representado (4X). Nesse sentido, é atribuído um valor fictício a cada instrumento de política da economia verde que varia de “-2X” a “3X”.

O primeiro instrumento da Green Economy Toolbox é a campanha nacional de conscientização pública, como forma de incentivo às mudanças nos estilos de vida das pessoas (1X); o segundo é uma campanha nacional com o objetivo de mudar as práticas de negócios em direção a uma economia neutra de carbono (1X); o terceiro vislumbra o benefício fiscal corporativo para pesquisa e desenvolvimento para energia renovável e tecnologias de eficiência energética (2X); o quarto é o programa de incubação para startups para promover energia inovadora com tecnologias com a ajuda de financiamento e treinamento (1X); o quinto consiste na ecologização de fundos estaduais, para investir em empresas de energia renovável ao invés de petróleo e outras energias fósseis (0,5X); o sexto é o programa nacional de reforma de edifícios, para aumentar sua eficiência energética (3X); o sétimo seria o programa de apoio estadual para o uso de energias renováveis, como solar, eólica ou geotérmica (2X); o oitavo é a eliminação progressiva dos subsídios estatais prejudiciais à energia não renovável (-2X) e por fim, o nono, que é o suporte para combustíveis e gasolinas alternativos (por exemplo, biodiesel, bioetanol, tecnologia de célula de combustível, combustível de hidrogênio) (1,5X).

Selecionadas as políticas, ao final de cada rodada os participantes podem observar os impactos sociais, econômicos e ambientais sobre cinco indicadores de referência: i) a emissão de CO<sub>2</sub>; ii) o uso da terra e dos recursos naturais; iii) proporção da população afetada pela pobreza energética; iv) poupança das famílias e v) taxa de desemprego. A cada rodada, o cenário de política escolhido pelos grupos irá afetar de modo distinto esses

---

imposto de carbono; ii) a receita do imposto seria parcialmente gasta na transição de energia, visando a adaptação de políticas energéticas menos prejudiciais; iii) a receita poderia ser totalmente gasta na transição de energia; iv) a receita poderia ser distribuída entre a sociedade como dividendos de carbono e v) opção iv), mas considerando as diferenças socioeconômicas, ou seja, a população mais pobre seria mais beneficiada.

cinco indicadores e servirá como base para entender as implicações que cada política adotada possui sobre o objetivo final da descarbonização até 2050 (Decarbonise, 2021).

### **5. *Decarbonise!* Experiências de aplicação**

A primeira experiência de aplicação da atividade foi feita em âmbito de Laboratório, entre os membros do Mettrica Lab, com o objetivo de testá-la. Destaca-se que essa foi uma etapa fundamental e recomenda-se que todo professor que deseje implementar essa atividade (ou qualquer outra que envolva uma dimensão lúdica, como jogos ou simulações), o faça previamente em caráter experimental. Essa etapa viabiliza uma familiarização com as regras, com o software do jogo e permite o mapeamento de falhas que podem influenciar negativamente a atividade. Esse teste foi conduzido duas semanas antes da realização com a turma.

A partir dessa experiência, foi possível identificar a necessidade de implementar adaptações às recomendações do jogo, tendo em vista as limitações de tempo e espaço, no contexto do ensino remoto imposto pela pandemia do Covid-19. Optou-se por não adotar a proposta de role play, em que os estudantes representariam diferentes stakeholders ligados à questão climática do país representado. Além disso, as regras foram ajustadas e disponibilizadas para os alunos da disciplina, os quais deveriam comparecer à atividade com a leitura do material e com as dúvidas sanadas com o objetivo de otimizar o tempo no dia da atividade.

O jogo-simulação foi aplicado com os estudantes de Relações Internacionais da disciplina Política Ambiental Global (PAG) ministrada remotamente entre março e julho de 2021. Essa técnica de ensino foi inserida no referido curso para permitir o cumprimento de um dos objetivos de aprendizagem do curso, a saber: capacitar o aluno na construção de análises e conjecturas sobre temas em política ambiental. Ao longo da preparação do Plano do Curso, observou-se um possível gap que os alunos do bacharelado em Relações Internacionais poderiam apresentar em relação a conhecimentos relativos à políticas públicas relacionadas às mudanças climáticas. Nesse sentido, após dividir o curso em três módulos, a saber: i. conceitos, teorias e métodos de PAG; ii. atores e instituições de PAG; iii. temas em PAG. Uma aula inteira foi pensada para abordar a temática, na transição da segunda para a terceira parte do curso.

Esta aula seria composta por duas atividades: uma palestra com um representante do setor público que iria explicar conceitos relativos às políticas climáticas e o jogo Decarbonise! Em um primeiro momento, a professora havia pensado em usar o jogo

como uma avaliação do curso, mas, ao longo do curso, isso foi alterado, visto que observou-se que a falta de similaridade dos alunos com a temática de políticas públicas em geral, tornou-se um percalço e um risco em termos de avaliação. O material teórico e informações relativas ao jogo-simulação foram disponibilizados aos alunos com três semanas de antecedência para que pudessem se preparar.

A aula em questão, foi ministrada após uma palestra com um ex-representante governamental da cidade do Recife/PE, responsável pela criação do inventário de emissões de carbono do estado. Participaram da atividade a professora responsável e o estagiário docente, mais dezoito alunos presentes na aula online, previamente divididos em três grupos, cada um representando um país fictício. Houve um momento inicial para sanar as dúvidas e a atividade compreendeu 2 horas de duração.

Para que cada grupo pudesse negociar suas decisões, foram criadas três salas paralelas, uma para cada grupo. Os grupos tiveram 10 minutos para discussão a cada rodada. Ao término de cada rodada e a apresentação dos resultados das decisões, a professora conduzia as seguintes perguntas de *debriefing*:

*Quais foram as melhores decisões tomadas? Por quê?*

*Quais foram as piores decisões tomadas? Por quê?*

*Qual aspecto da política escolhida gerou maior dificuldade na decisão do seu grupo? Por quê?*

*O que vocês fariam de diferente na próxima rodada do jogo?*

Esses momentos de discussão foram essenciais para a reflexão e aprendizado dos alunos sobre a trajetória das políticas escolhidas por cada grupo e, para uma próxima aplicação, notou-se a necessidade de mais tempo para discussão nos grupos e do *debriefing*, a fim de possibilitar maior aprofundamento na discussão do objeto.

Nesse ponto, busca-se ressaltar as decisões tomadas por cada grupo, Brasil, Vitarlândia e Noruega, respectivamente. Seguimos a ordem proposta nas regras do jogo, ou seja, a análise das decisões em 2020, 2030 e 2040 para entender os resultados de cada grupo sobre os indicadores para descarbonização até o ano 2050.

#### *Etapa 1: 2020*

A primeira rodada de decisões consistiu na definição de uma política climática, por cada grupo, em 2020. Após o momento de discussão privada dos grupos, dois grupos decidiram pela política *carbon tax*, com diferentes níveis de imposto, e um deles optou pela política do EBS. A Tabela 2 sintetiza essas decisões.

**Tabela 02:** Decisões em 2020

Políticas Climáticas de Descarbonização (2020)						
	EBS			Carbon Tax		Green Economy Toolbox
	Limite de consumo	Distribuição de direitos	Mecanismos de preços	Preço do imposto sobre carbono	Objetivo da receita de imposto	Opções
Brasil	-	-	-	30 EUR	2.5	-
Vittarlândia	-	-	-	250 EUR	2.2	-
Noruega	85%	2.2	3.1	-	-	-

**Fonte:** Elaboração própria (2021). Para explicação dos itens EBS e Carbon Tax, ver Apêndice I.

Apesar da semelhança na escolha da política, o grupo “Brasil” adotou uma taxa de carbono relativamente modesta (\$30 euros), enquanto o grupo “Vittarlândia” optou por uma taxa significativa (\$250 euros). Além disso, ambas as políticas se diferenciam, tendo em vista que o grupo “Brasil” escolheu uma distribuição da receita considerando as diferenças sociais (2.5), enquanto o grupo “Vittarlândia” preferiu adotar uma distribuição que considere tanto a transição energética, quanto a redução do imposto de renda (2.2). Já o grupo “Noruega”, decidiu por estabelecer um limite de 85% para a produção de energias fósseis, que adotou a estratégia de distribuição de títulos considerando as diferenças sociais (2.2), a partir do instrumento de precificação progressiva ao longo do ano (3.1).

Na primeira rodada, no momento de anúncio da decisão dos grupos, notou-se certa insegurança e pouco embasamento nas justificativas. Destaca-se que as decisões buscaram considerar, desde o início, aspectos sociais nos instrumentos de distribuição. Após os resultados gerados pelo *software* na primeira rodada, os alunos visualizaram os impactos de suas decisões, remetendo a ideia do *feedback* instantâneo da literatura que aborda os jogos no ensino. O alto imposto sobre carbono adotado pelo grupo “Vittarlândia” teve impacto significativo na redução de Gases do Efeito Estufa (GEE), mas gerou um aumento negativo considerável nas taxas de pobreza energética e poupança

das famílias (conforme os Gráficos 1, 3 e 4). Nesse momento, já foi possível identificar que os alunos começaram a compreender melhor como suas decisões afetaram as variáveis sócio-econômicas. A possibilidade de rodadas repetidas para mudanças na decisão, assim como apontado pela literatura de jogos no ensino, mostrou-se importante como ferramenta de aprendizado para os grupos, conforme observações até o final da atividade.

*Etapa 2: 2030*

Observados os resultados, uma nova rodada foi lançada para decidir sobre eventuais mudanças nas políticas em 2030. Nesse momento, o *software* do jogo anunciou um choque externo: a ocorrência de uma recessão econômica mundial, impactando as taxas de desemprego e encolhimento dos setores produtivos. Além disso, também apresentou o Conselho Consultivo Internacional de Neutralidade de Carbono (CCINC), uma organização internacional *ad hoc*, que passaria a propor recomendações a cada nova rodada do jogo, inserindo a possibilidade de estimular a cooperação internacional na dimensão da descarbonização. Nessa rodada, o CCINC sugeriu a adoção de um tratado global sobre o uso da terra, tendo em vista a piora de todos os grupos nesse indicador.

Cada grupo teve que considerar o impacto de suas decisões nessa situação de crise econômica, assim como decidir pela assinatura ou não desse tratado. A Tabela 3 sintetiza as decisões tomadas em 2030.

**Tabela 03: Decisões em 2030**

2030	Políticas Climáticas de Descarbonização						Adesão ao tratado sobre mudança no uso da terra
	EBS			Carbon Tax		Green Economy Toolbox	
	Limite de consumo	Distribuição de direitos	Mecanismos de preços	Preço do imposto sobre carbono	Objetivo da receita de imposto	Opções	
Brasil	-	-	-	-	-	1, 4, 5 e 9	Sim
Vittarlândia	20%	2.2	3.4	-	-	-	Sim
Noruega	-	-	-	110 EUR	2.2	-	Sim

**Fonte:** Elaboração própria (2021).

Nessa etapa, o grupo “Vittarlândia” mudou o tipo da política, mas adotou o mesmo perfil de ações mais ambiciosas. Isso se observa pela escolha de estabelecer um limite de apenas 20% de uso de energias fósseis e uma distribuição de títulos no mercado EBS, considerando as diferenças sociais (2.2), a partir do instrumento de precificação progressiva ao final do ano com uma quantia extra a ser paga em caso de ultrapassagem nacional (3.4). Por sua vez, o grupo “Noruega” mudou para a política *Carbon Tax* e adotou uma taxa de 110 euros, buscando uma distribuição que considerasse tanto a transição energética, quanto a redução do imposto de renda (2.2). Já o grupo “Brasil” decidiu pela *Green Economy Toolbox* e escolheu uma série de opções, dentre elas a (1) campanha nacional de conscientização pública, (4) programa de incubação de *startups* para promover tecnologias de energia inovadoras, (5) ecologização de fundos estaduais e (9) suporte para combustíveis e gasolinas alternativos.

Nessa nova rodada de discussão, após a definição das políticas, notou-se uma maior preocupação dos alunos com os indicadores sociais, principalmente pelo grupo “Vittarlândia”. Assim, o contexto imposto pela recessão econômica foi citado como grande motivo para a redefinição da trajetória das políticas de cada grupo. Além disso, todos os grupos optaram por assinar o tratado sobre mudança no uso da terra, o que resultou numa imediata estabilização do indicador, conforme as projeções feitas pelo *software*, conforme o gráfico 2.

### *Etapa 3: 2040*

Na rodada de 2040, permaneceu o contexto de recessão econômica e foi feita uma recomendação geral pelo CCINC acerca do apoio aos grupos mais vulneráveis e famílias mais pobres, a fim de garantir suas necessidades básicas sem prejudicar o meio ambiente, enquanto também se advertiu para a urgência de ações efetivas para evitar a catástrofe global. Também foi ressaltado que essa seria a última rodada de tomada de decisões e o facilitador destacou novamente a iminência do marco de descarbonização global da economia até 2050.

Novamente, houve mudanças na escolha das políticas pelos grupos, que o grupo “Vittarlândia” decidiu trocar para o *Green Economy Toolbox* e o grupo “Noruega” retornou para a escolha do EBS. Já o grupo “Brasil” decidiu permanecer com sua escolha da política *Green Economy Toolbox*. A tabela 4 demonstra a escolha final dessas políticas:

**Tabela 04:** Decisões em 2040

2040	Políticas Climáticas de Descarbonização					
	EBS			Carbon Tax		Green Economy Toolbox
	Limite de consumo	Distribuição de direitos	Mecanismos de preços	Preço do imposto sobre carbono	Objetivo da receita de imposto	Opções
Brasil	-	-	-	-	-	4, 6, 7 e 8
Vittarlândia	-	-	-	-	-	2, 5, 7 e 8
Noruega	25%	2.2	3.2	-	-	-

**Fonte:** Elaboração própria (2021).

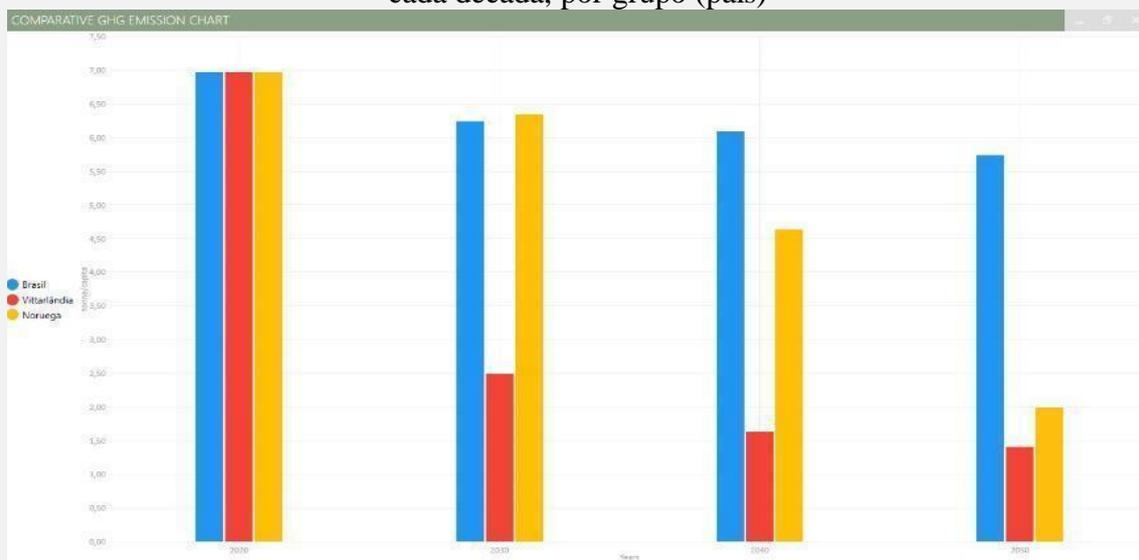
O grupo “Brasil” permaneceu com a mesma política e, dessa vez, adotou algumas opções novas, como o (6) programa nacional de reforma de edifícios, para aumentar eficiência energética; (7) programa nacional para uso de energias renováveis e (8) eliminação progressiva dos subsídios nacionais para recursos de energias não renováveis. O grupo “Vittarlândia” também adotou essa política e, além das opções 7 e 8 mencionadas acima, também escolheram a (2) campanha nacional visando mudanças nas práticas de empresas visando uma economia neutra em carbono e (5) ecologização de fundos estaduais. Já o grupo “Noruega”, retornou para a política EBS, mas dessa vez optou por um limite menor de 25% para a produção de energias fósseis, no qual também adotou a estratégia de distribuição de títulos considerando as diferenças sociais (2.2), agora com base no instrumento de precificação progressiva ao longo do ano e uma quantia extra a ser paga em caso de ultrapassagem nacional (3.2).

Nessa rodada final, os grupos já estavam mais cientes e seguros das políticas adotadas e tinham maior conhecimento de alguns impactos positivos e negativos sobre os indicadores. Tendo em vista a limitação do tempo, foi feita uma discussão final dos resultados de cada grupo. Um dos principais *feedbacks* dados pelos alunos sobre a atividade consistiu na utilidade da discussão sobre políticas climáticas de forma mais prática, algo que também complementou a palestra com o gestor público, realizada previamente. Contudo, os alunos também ressaltaram como a limitação de tempo para

deliberação a cada rodada prejudicou a qualidade de suas decisões, assim como mencionaram que gostariam de ter realizado essa simulação pessoalmente, visto que seria mais fácil adotar a prática do *role playing*, no qual os alunos representariam *stakeholders*.

O desempenho geral dos grupos foi mensurado com base nos gráficos gerados pelo próprio *software* do jogo sobre cada indicador. A Figura 1 ilustra o nível de emissões per capita de todos os países em 2020: 6,97 tons/capita de emissões de GEE em 2020. Contudo, em 2050, apenas os grupos “Vittarlândia” e “Noruega” foram bem-sucedidos na redução individual de emissões. Assim, foi visto que as decisões do grupo “Brasil” foram pouco efetivas nesse aspecto central da política climática por, justamente, apenas replicar políticas e medidas já amplamente adotadas por outras unidades políticas, o que reforça a necessidade de se implementar medidas mais duras com o objetivo de alcançar-se a descarbonização.

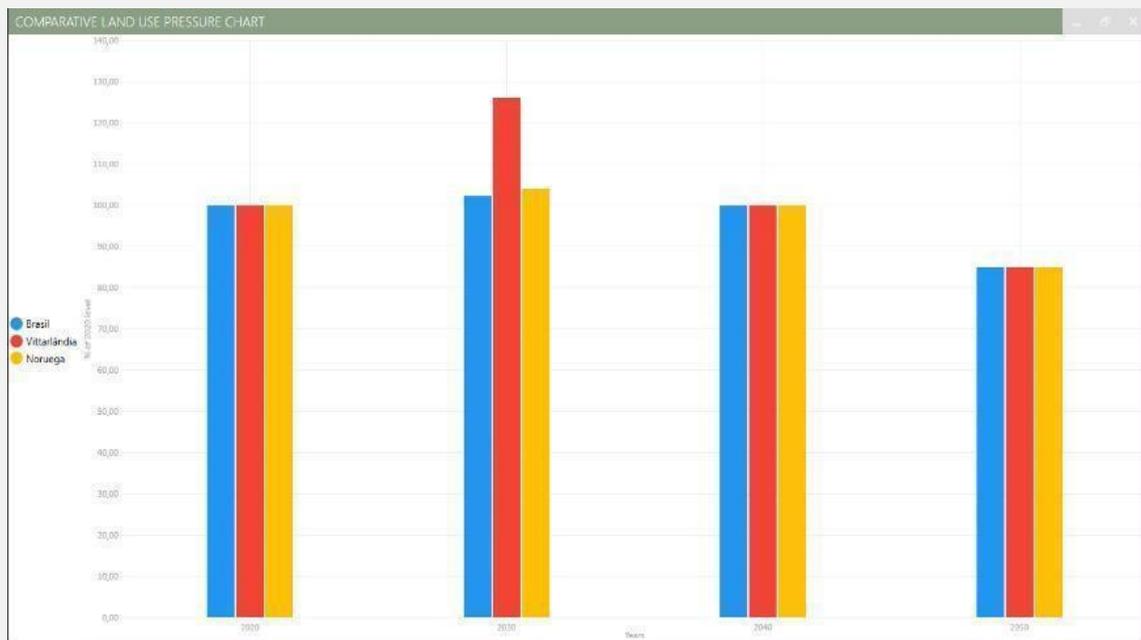
**Figura 01:** Comparação do indicador “emissões de gases de efeito estufa” a cada década, por grupo (país)



**Fonte:** Simulador Decarbonise! (2021).

Relativamente ao indicador mudança no uso da terra, todos os grupos partiram inicialmente de uma taxa de 100% em 2020. Devido à ação de grande taxa de carbono do grupo “Vittarlândia” na primeira rodada, houve um aumento do uso do solo nesse país, enquanto as mudanças foram modestas nos demais grupos. A Figura 2 ilustra que a assinatura por todos os grupos do tratado global proposto pelo CCINC contribuiu na estabilização das taxas desse indicador abaixo de 90% em 2050.

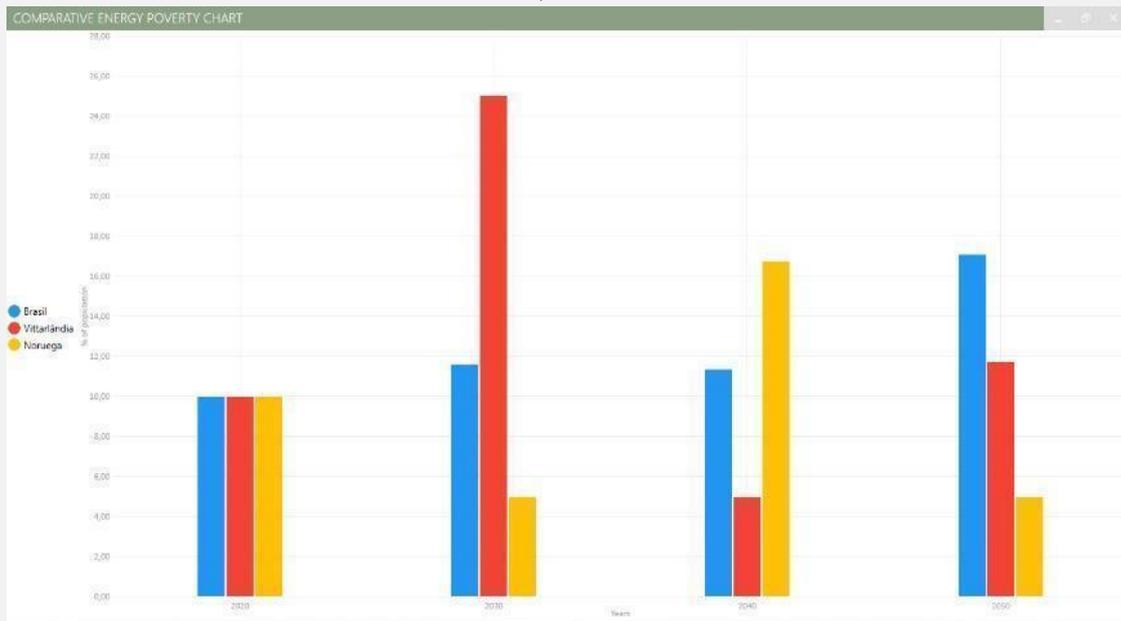
**Figura 02:** comparação das porcentagens por grupo do indicador “mudanças no uso da terra” a cada década



Fonte: Simulador Decarbonise! (2021).

Já o indicador da pobreza energética inicia no patamar de 10%, para todos os grupos, e variou muito, ao longo das rodadas. A Figura 3 indica um grande efeito negativo nesse indicador, a partir da grande taxação de carbono feita pelo grupo “Vittarlândia” na rodada inicial, enquanto a ação de redistribuição considerando as diferenças sociais do grupo “Noruega” impactou positivamente na redução da pobreza energética. Ao final de todas rodadas, percebe-se que o grupo “Noruega” teve maior sucesso em reduzir a pobreza energética.

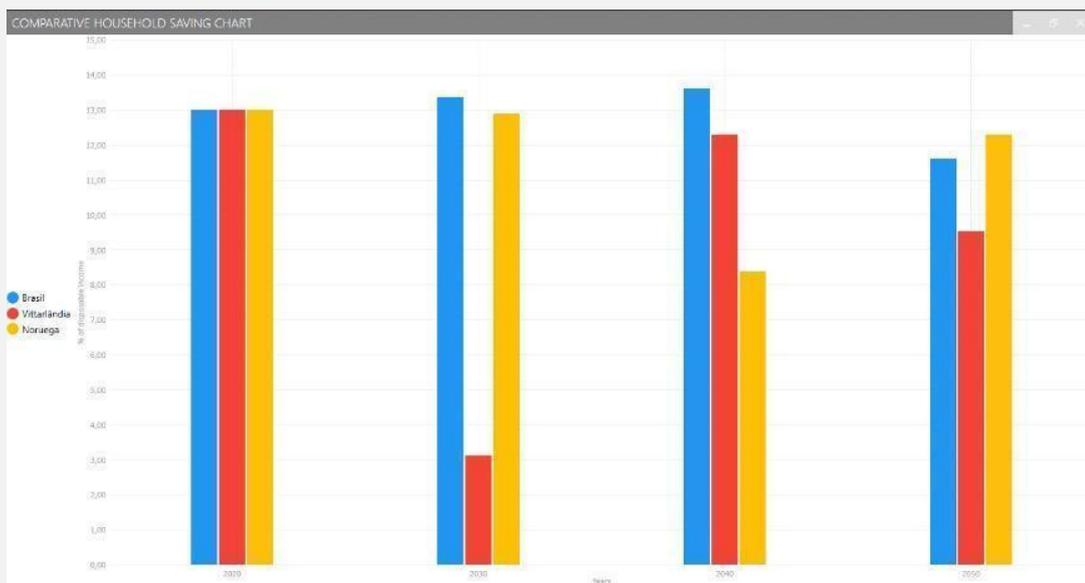
**Figura 03:** Evolução da pobreza energética, a cada década (2020, 2030, 2040, 2050)



**Fonte:** Simulador Decarbonise! (2021).

De modo semelhante, a Figura 4 mostra o impacto negativo inicial da decisão de grande taxaço de carbono feita pelo grupo “Vittarlândia”, na qual a poupança inicial das famílias caiu de 13% para 3%. Contudo, no geral, todos os grupos conseguiram um bom desempenho no indicador. Os grupos “Brasil” e “Noruega” conseguiram aumentar o percentual de poupança das famílias após todas as decisões sobre as políticas climáticas.

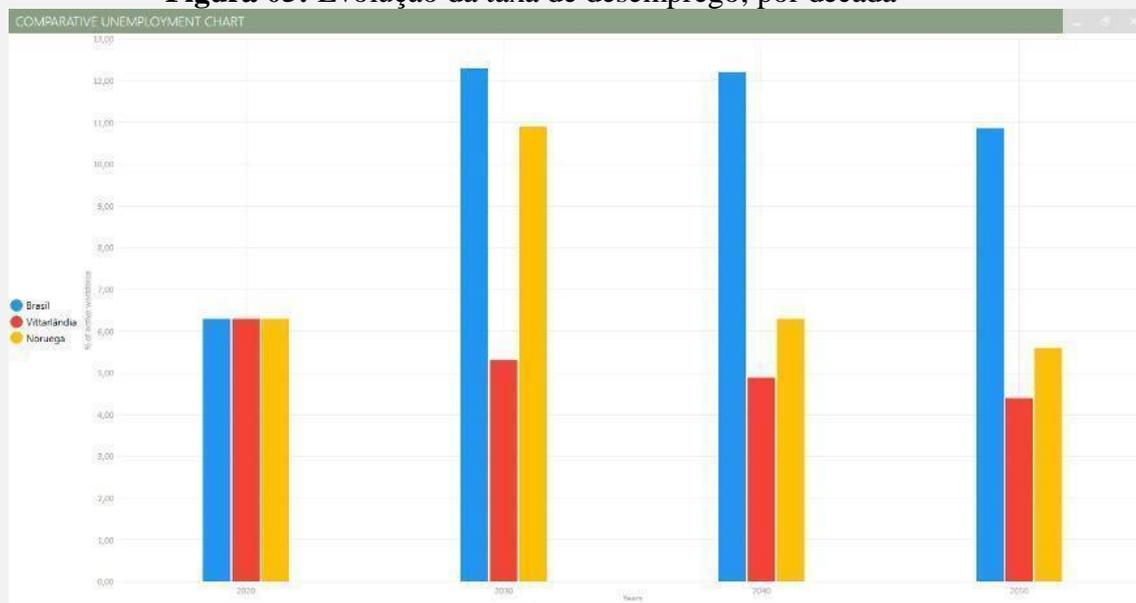
**Figura 04:** Evolução da poupança das famílias, por década



**Fonte:** Simulador Decarbonise! (2021).

Finalmente, o indicador sobre a taxa de desemprego mostra como o grupo “Vittarlândia” teve sucesso em diminuir progressivamente a questão a partir de suas decisões. Em contrapartida, percebe-se que as decisões do grupo “Brasil” resultaram no aumento dessa taxa ao longo das décadas.

**Figura 05:** Evolução da taxa de desemprego, por década

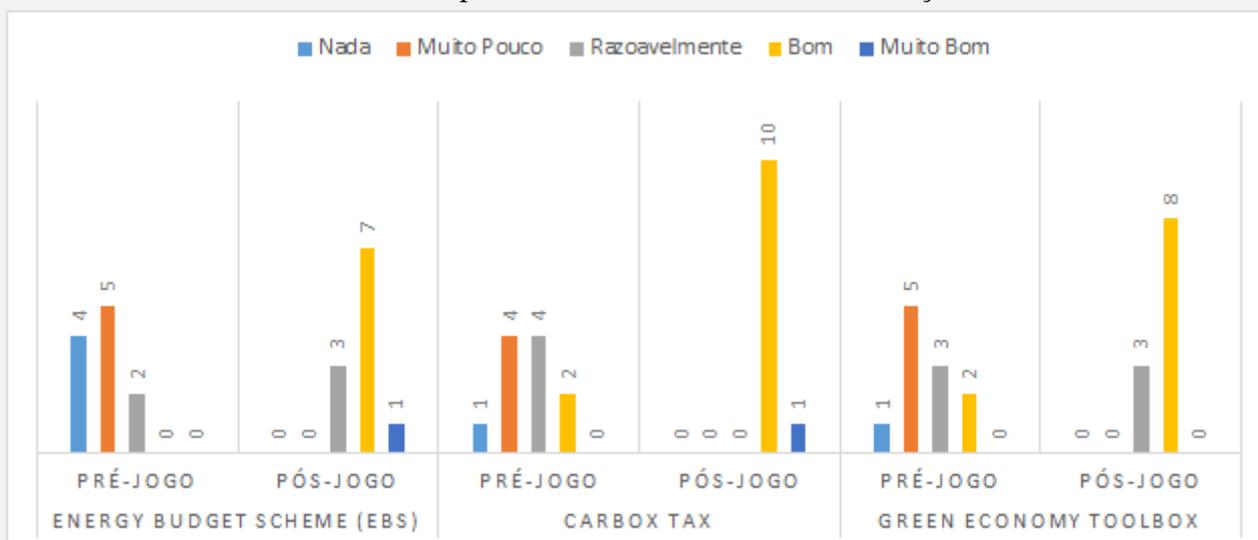


**Fonte:** Simulador Decarbonise! (2021).

Ao fim do jogo-simulação, cabe destacar a aplicação de um formulário de percepção de aprendizagem entre os alunos participantes, em que buscou-se averiguar seu conhecimento prévio sobre a temática do jogo e também sua autoavaliação de como o seu conhecimento mudou após a experiência.

Dessa forma, utilizamos a pergunta “Qual seu conhecimento prévio sobre as políticas climáticas de descarbonização, na sua avaliação?” para inferir se os alunos haviam compreendido as regras do jogo e as políticas climáticas que precisavam decidir. Os alunos responderam essa pergunta novamente, ao final da atividade, a fim de avaliar uma evolução no aprendizado. A Figura 6 sistematiza os resultados.

**Figura 06:** Autopercepção dos alunos pré e pós atividade sobre nível de conhecimento de políticas climáticas de descarbonização



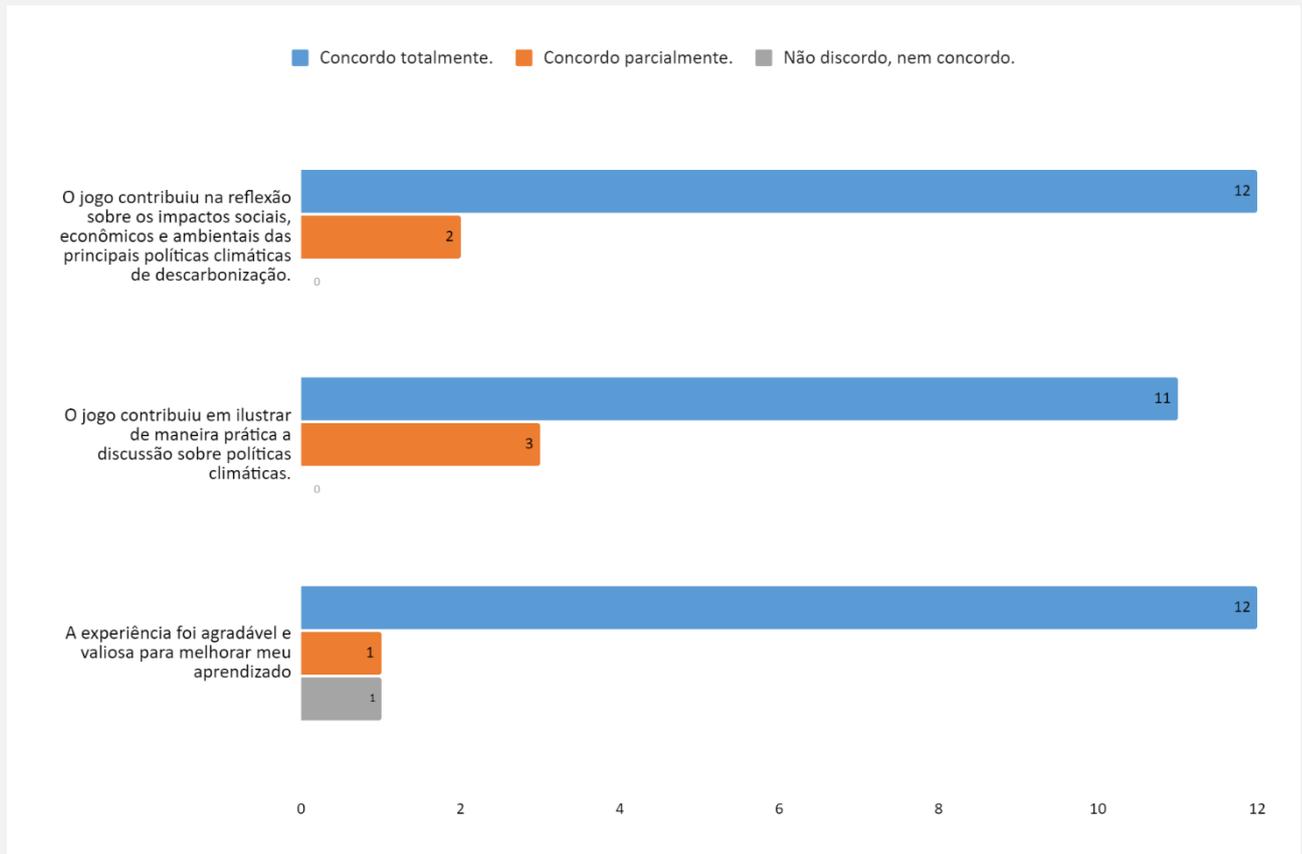
Fonte: Elaboração própria (2021).

Apenas onze dos dezoito alunos que participaram do jogo-simulação responderam à pergunta, antes e depois e, assim, a análise comparativa dos resultados se limitou a esse número reduzido de respostas. As respostas sugerem um aumento significativo na compreensão dos alunos sobre as políticas do Energy Budget Scheme e Carbon Tax, após a experiência. Por sua vez, a percepção de compreensão dos instrumentos da política Green Economy Toolbox foi relativamente menor e ninguém escolheu a opção “muito bom”.

Do ponto de vista dos ganhos pedagógicos, a partir da análise e do feedback<sup>8</sup> dos alunos, o jogo-simulação foi eficaz para a promoção do engajamento dos alunos na discussão das políticas de descarbonização. O feedback foi coletado de duas maneiras: primeiro, em formulário que os alunos preencheram de caráter anônimo, bem como em um diário, o qual os alunos tiveram que entregar ao final do curso, reportando os conhecimentos aprendidos ao longo do mesmo. As respostas sobre a experiência do jogo estão reportadas na Figura 7.

<sup>8</sup> Conforme bem apontado por um dos pareceristas deste trabalho, não foi objetivo da atividade, nem de seu relato, em testar a eficácia da dinâmica no processo de ensino-aprendizagem. A presente experiência aqui reportada enquadra-se no âmbito das propostas e resultados do presente Dossiê que compõe, trazendo um retrato da evolução da autopercepção dos alunos em relação à apreensão de conteúdos teóricos (Figura 6, antes e depois). Não fizemos uma avaliação formal em torno da percepção sobre a dinâmica em si, sendo esse um ponto de fragilidade na aplicação como um todo. Porém, informalmente, os alunos reportaram que a dinâmica foi muito boa no sentido de promover interesse na disciplina e no curso como um todo, em um contexto de muita insegurança social, econômica, sanitária e institucional, com grandes potenciais de impactos negativos ao ensino (Alves & Ferreira, 2022).

**Figura 07:** Declaração dos alunos pós atividade sobre a sua experiência



**Fonte:** Elaboração própria (2021).

Dentre os seis grupos formados, nos chamou atenção um dos relatos:

Quanto à preparação para a dinâmica, deve-se dizer que foi afetada pela forma confusa a qual foi explicada. A falta de orientações diretas e concisas fez que o grupo se confundisse em muitos momentos durante o planejamento. Quanto ao dia da dinâmica o grupo de seis alunos se juntaram em uma sala no meets sozinhos para poder raciocinar sobre a atividade. A execução foi bem interessante, o jogo em si foi muito bom para a compreensão das políticas ambientais possíveis. A dinâmica foi muito envolvente e de fato cumpriram seu papel pedagógico.

Notamos que, apesar da preparação, explicação e disponibilização do material, na prática, os alunos realmente só entenderam do que se tratava no dia da atividade. De qualquer modo, assim como nos relatos de outros colegas, notamos que os alunos disseram que a atividade foi ‘evolvente’, mais uma evidência de que os alunos se engajaram na atividade já que um dos maiores desafios do contexto remoto era a promoção do engajamento. Observamos que a proposta de uma discussão concreta de um problema da política internacional, promoveu maior interesse e participação.

Outro ganho pedagógico consistiu no aprendizado da complexidade do problema das mudanças climáticas, envolvendo dimensões socioeconômicas e ambientais, bem como os diferentes resultados que distintos desenhos de políticas públicas podem gerar. Notou-se, ainda, a importância da repetição e da possibilidade de mudanças nas decisões ao longo das rodadas como um aspecto que reforçou resultados já identificados na literatura de jogos para o ensino. Apesar da plataforma não prever a interação entre os países, a repetição da rodada ao longo das décadas, permitiu a análise dos efeitos das decisões do período anterior, fortalecendo o aprendizado.

## **6. Considerações Finais**

As estratégias de ensino por meio do *active learning* têm se expandido de maneira significativa no campo das Relações Internacionais, resultando na criação de laboratórios de ensino e pesquisa que visam aprimorar a aplicação de metodologias de aprendizagem. Visando contribuir com este estudo, o trabalho partiu da realização de estratégia de *gamificação* em uma turma de Relações Internacionais da UFPB, por meio do jogo *Decarbonise!*

Através de instrumento de autoavaliação preenchido por 11 estudantes ao início e ao fim do jogo-simulação, observou-se acréscimo significativo na aprendizagem sobre as políticas públicas de descarbonização. Os resultados reforçam os benefícios da aprendizagem por meio da gamificação, todos os respondentes declararam aquisição de novos conhecimentos sobre o tema após a realização do jogo, os quais foram fundamentados com diversas declarações positivas da atividade, inclusive no questionário final da disciplina.

Tratando-se das limitações da aplicação da atividade, identificou-se o limitado tempo para debate (10min), considerado curto pelos partícipes e a necessidade de um prévio conhecimento mínimo na área de gestão pública e políticas públicas de descarbonização. Diante disso, nota-se a necessidade de dedicar uma ou duas aulas inteiras à atividade, prevendo uma etapa teórica com indicação de literatura específica no tema (como as referenciadas na parte teórica deste trabalho).

Durante as rodadas, foi notório a dificuldade na escolha política. Apesar de educativo, o jogo possui certo grau de complexidade, demandando tempo tanto para internalização das regras (por alunos e professores), quanto para a realização das rodadas. Essa dificuldade está conectada à ausência de percepção sobre políticas públicas, campo de estudo ainda incipiente nas RI.

Em suma, o Decarbonise! mostrou-se como uma potencial ferramenta de ensino-aprendizagem para a discussão da governança ambiental e que pode ser empregada em variados temas, não só ambientais, mas também em políticas públicas, no sentido de discutir a construção da política pública, proporcionando um ambiente de estímulo à reflexão sobre inovação nos desenhos institucionais. O jogo pode ser aplicado em aulas presenciais ou no ensino remoto. Finalmente, a dinâmica também se mostrou eficaz em promover o engajamento no ensino remoto, ao tornar a aula mais dinâmica e aberta para a participação dos alunos no sentido de refletirem sobre novos desenhos de políticas públicas.

## **Referências**

Alves, E. E. C., Silva, A. P. M., & Barbosa, G. G. (2019). A Framework for Active Learning in International Relations: The Case of the Challenge Game. *Journal of Political Science Education*, 17(1), 123-138.

Alves, E. E. C., & Ferreira, M. A. S. (2022). Teaching in Critical Junctures: Challenges to international relations bachelor's programs in Brazil during the COVID-19 Pandemic. In *Pandemic Pedagogy* (pp. 19-38). Palgrave Macmillan, Cham.

Asal, V. (2005). Playing games with international relations. *International Studies Perspectives*, 6(3), 359-373.

Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning—A new paradigm for undergraduate education. *Change: The magazine of higher learning*, 27(6), 12-26.

Bataille, C., Waisman, H., Colombier, M., Segafredo, L., Williams, J., & Jotzo, F. (2016). The need for national deep decarbonization pathways for effective climate policy. *Climate Policy*, 16 (sup1), S7-S26.

Bernstein, S., & Hoffmann, M. (2015). The politics of decarbonization: a framework and method. Available at SSRN 2619322.

Bernstein, S., & Hoffmann, M. (2018). The politics of decarbonization and the catalytic impact of subnational climate experiments. *Policy Sciences*, 51(2), 189-211.

Brasil (2009). Lei nº 12.187, de 29 de dezembro de 2009. Política Nacional sobre Mudança do Clima - PNMC.

Decarbonise (2021) Game Instructions and Background Document for Facilitators. Disponível em <<https://www.decarbonisegame.com/downloads>> . Acesso em: 27 mai. 2021.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011, September). From game design elements to gamefulness: defining "gamification". In *Proceedings of the 15th*

**Santos, Montenegro, Egito & Alves. *Descarbonizar! Uma experiência de jogo-simulação online sobre políticas climáticas de descarbonização***

international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments (pp. 9-15).

Figueres, C. (2020). Paris taught me how to do what is necessary to combat climate change. *Nature*, 577, 470-471.

Fink, L. D. (2013). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses*. John Wiley & Sons.

Green, J., Hadden, J., Hale, T., & Mahdavi, P. (2021). Transition, hedge, or resist? Understanding political and economic behavior toward decarbonization in the oil and gas industry. *Review of International Political Economy*, 1-28.

Hakulinen, L., Auvinen, T., & Korhonen, A. (2013, March). Empirical study on the effect of achievement badges in TRAKLA2 online learning environment. In *2013 Learning and teaching in computing and engineering* (pp. 47-54). IEEE.

Huizinga, J. (1938). *Homo ludens: proeve fleener bepaling van het spel-element der cultuur*. Haarlem: Tjeenk Willink.

Inoue, C. Y. A., & Valença, M. M. (2017). Contribuições do aprendizado ativo ao estudo das Relações Internacionais nas universidades brasileiras. *Meridiano* 47, 18.

Ishiyama, J. (2013). Frequently used active learning techniques and their impact: A critical review of existing journal literature in the United States. *European Political Science*, 12(1), 116-126.

Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons.

Lantis, J. S., Kuzma, L. M., & Boehrer, J. (Eds.). (2000). *The new international studies classroom: Active teaching, active learning*. Lynne Rienner Publishers.

Lee, M., & Shirkey, Z. C. (2017). Going beyond the existing consensus: the use of games in International Relations education. *PS: Political Science & Politics*, 50(2), 571-575.

Leite, A. C. C., Alves, E. E. C., & Picchi, L. (2020). A cooperação multilateral climática e a promoção da agenda da transição energética no Brasil. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, 54.

McGonigal, J. (2011). *Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world*. Penguin.

Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Relações Internacionais, bacharelado. MEC, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/73651-rces004-17-pdf/file>.

**Santos, Montenegro, Egito & Alves. *Descarbonizar! Uma experiência de jogo-simulação online sobre políticas climáticas de descarbonização***

Peñasco, C., Anadón, L. D. & Verdolini, E. (2021). Systematic review of the outcomes and trade-offs of ten types of decarbonization policy instruments. *Nature Climate Change*, 11, 257-265.

ONU. (2015). *Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. Nações Unidas, Brasil. Acesso em 30/09/2021. Disponível em <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel>

Onuki, J., & Oliveira, A. J. de. (2017). O uso do role-play no ensino de negociações internacionais. *Revista De Graduação USP*, 2(1), 45-51.

Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of engineering education*, 93(3), 223-231.

Reeves, B., & Read, J. L. (2009). *Total engagement: How games and virtual worlds are changing the way people work and businesses compete*. Harvard Business Press.

Santos, A. de C. dos (2021). Política Nacional sobre mudança do clima no Brasil: uma avaliação de instrumentos e de efetividade. *Espaço Público (Revista de Políticas Públicas da UFPE)*, 6.

Seixas, L., Gomes, A. S., & de Melo Filho, I. J. (2016). Effectiveness of gamification in the engagement of students. *Computers in Human Behavior*, 58, 48-63.

Sovacool, B. K. et al. (2019). Decarbonization and its discontents: a critical energy justice perspective on four low-carbon transitions. *Climatic change*, 155, 581-619.

Tozer, L. (2020). Catalyzing political momentum for the effective implementation of decarbonization for urban buildings. *Energy Policy*, 136.

Vick, M. (2021). Como os países se afastam das metas do Acordo de Paris. *Nexo Políticas Públicas*. Disponível em: <https://pp.nexojournal.com.br/topico/2021/01/15/Como-os-pa%C3%ADses-se-afastam-das-metas-do-Acordo-de-Paris>

Viola, E. (2002). O regime internacional de mudança climática e o Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 17, 25-46.

# A Política Pública de Atendimento às Vítimas da Violência Doméstica/Intrafamiliar: As Representações Sociais dos Profissionais da Rede Pública

*The Public Policy of Service to Victims of Domestic/Family Violence: The Social Representations of Public Network Professionals*

Andeia de Costa<sup>1</sup>   
Karla Maria Damiano Teixeira<sup>2</sup>   
Ana Isabel Sani<sup>3</sup> 

DOI: [10.22478/ufpb.2525-5584.2022v7n2.57680]

Recebido em: 15/02/2021  
Aprovado em: 14/09/2022

**Resumo:** O objetivo desta pesquisa foi compreender os atendimentos prestados às mulheres e aos seus filhos, vítimas da violência doméstica e/ou intrafamiliar, por meio das representações sociais dos profissionais da rede pública de atendimento no município de Viçosa/MG. As violências cometidas contra a mulher no ambiente familiar são práticas resultantes de uma cultura machista e discriminatória, estabelecida ao longo dos anos. Tal fenômeno social e familiar atinge todos os envolvidos neste contexto, principalmente mulheres e seus filhos. Assim, adolescentes e crianças também se tornam vítimas pela exposição às agressões cometidas entre seus pais. Para tanto, foram realizadas 17 entrevistas com profissionais que atuavam em três instituições de atendimento. Foi realizada a análise do conteúdo lexical com o auxílio do software IRaMuTeQ. Como resultado, os termos mulher, criança, vítimas e violências apareceram próximos, porém, distantes dos termos ligados às ações prestadas pelas instituições de atendimento, como política, atendimentos, enfrentamento, lei e recursos. Permite-se concluir que a política pública de enfrentamento a violência doméstica/familiar precisa ser reestruturada, por meio de um sistema integrado entre as instituições de apoio (saúde, justiça, assistência social e educação), para que ações implementadas atinjam todos envolvidos e não sejam descontinuadas antes de atingir seus objetivos. Os resultados apresentados constituem um avanço para os estudos relacionados à violência no ambiente familiar e fornecem base

<sup>1</sup> Universidade Federal de Viçosa – E-mail: andreialannabrand@gmail.com.

<sup>2</sup> Universidade Federal de Viçosa – E-mail: kdamiano@ufv.br.

<sup>3</sup> E-mail: anasani@ufp.edu.pt.

para o fortalecimento da Rede de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres, com apoio tanto para as mulheres/mães como para crianças e adolescentes/filhos, que também são vítimas dessa violência.

**Palavras-chave:** violência doméstica; violência familiar; política pública; enfrentamento.

**Abstract:** The objective of this research was to understand the care provided to women and their children, victims of domestic and/or intrafamily violence, through the social representations of professionals in the public service network in the city of Viçosa/MG. Violence against women in the family environment is the result of a sexist and discriminatory culture, established over the years. This social and family phenomenon affects everyone involved in this context, especially women and their children. Thus, adolescents and children also become victims due to exposure to aggressions committed between their parents. To this end, 17 interviews were carried out with professionals who worked in three care institutions. The analysis of the lexical content was performed with the help of the IRaMuTeQ software. As a result, the terms woman, child, victims and violence appeared close, however, far from the terms linked to the actions provided by care institutions, such as policy, care, confrontation, law and resources. It is possible to conclude that the public policy to combat domestic/family violence needs to be restructured, through an integrated system between support institutions (health, justice, social assistance and education), so that implemented actions reach everyone involved and not discontinued before reaching their goals. The results presented constitute an advance for studies related to violence in the family environment and provide a basis for strengthening the Network to Combat Violence against Women, with support for both women/mothers and children and adolescents/children, who are also victims of that violence.

**Keywords:** domestic violence; family violence; public policy; coping.

## 1. Introdução

A violência doméstica e familiar é uma prática resultante de uma cultura machista e discriminatória que se estabeleceu ao longo dos anos. É considerado entre os mais sérios problemas enfrentados pela sociedade e contempla diversas práticas, como maus-tratos físicos, emocionais, psicológicos e verbais, gerando dor e medo para as vítimas das agressões<sup>45</sup>. As práticas abusivas podem acarretar em consequências traumáticas, não só para as vítimas diretas das agressões, mas também para outros

---

<sup>4</sup> SILVA, S.A. *et al.* (2015). Análise da violência doméstica na saúde das mulheres. *Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano*. v.25, n.2, pp. 182-186. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/jhgd/article/view/103009>. Acesso em: 20 jan.2021.

<sup>5</sup> ORR, C., *et al.* (2020). A Demographic Profile of Mothers and Their Children Who Are Victims of Family and Domestic Violence: Using Linked Police and Hospital Admissions Data. *Journal of Interpersonal Violence*. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0886260520916272>. Acesso em: 15 dez.2020.

indivíduos que as vivenciam, tendo maior consequência quando a vivência ocorre na infância<sup>6 7</sup>. Crianças que vivem em lares onde a prática de violência faz parte do cotidiano podem experimentar os efeitos da violência de várias maneiras. Elas podem aprender os comportamentos agressivos presenciados e/ou desenvolver problemas emocionais e cognitivos<sup>8</sup>.

No Brasil, como forma de prevenir e coibir a violência doméstica e familiar, foi criada a Lei nº 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha, que passou a considerar a violência doméstica como um crime específico. A Lei Maria da Penha prevê políticas públicas integradas entre os órgãos responsáveis, como a integração operacional do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública, e áreas de segurança pública, assistência social, saúde, educação, trabalho e habitação. A lei tem o objetivo de ajudar mulheres, vítimas de violência doméstica, a reconstruírem suas vidas e se recuperarem dos traumas sofridos.

Em consonância com a Lei nº 11.340/2006 encontra-se a Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres, elaborada pela Secretária de Políticas para as Mulheres, com a finalidade de estabelecer conceitos, princípios, diretrizes e ações de prevenção e combate à violência contra as mulheres, como, também, assistência e garantia de seus direitos. Então, o trabalho em rede surge-se com o objetivo de integrar os atendimentos em que a mulher, em situação de violência, percorre. No âmbito do governo, a Rede de Atendimento à Mulher em situação de Violência é composta pelos seguintes serviços: Centro de Referência de Atendimento à Mulher; Núcleos de Atendimento à Mulher; Casas-Abrigos; Casa de Acolhimento Provisório; Delegacias Especializadas de Atendimento à Mulher (DEAMS); Núcleos ou Postos de Atendimento à Mulher nas Delegacias Comuns; Polícia Civil e Militar; Instituto Médico Legal; Defensorias da Mulher; Juizados de Violência Doméstica e Familiar; Central de Atendimento à Mulher – Ligue 180; Ouvidorias; Ouvidoria da Mulher da Secretaria de Políticas para as

---

<sup>6</sup> CLARKE, A. *et al.* (2020). Violence exposure and young people's vulnerability, mental and physical health. *International Journal of Public Health*, v.65 pp. 357–366. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s00038-020-01340-3>. Acesso em: 09 nov.2020.

<sup>7</sup> RIVAS, E., BONILLA, E., & VÁZQUEZ, J. (2020). Consequências da exposição a abusos na família de origem entre vítimas de violência praticada por parceiro íntimo na Nicarágua. *American Journal of Orthopsychiatry*, v. 90 n.1, pp. 1-8. Disponível em: <https://doi.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fort0000374>. Acesso em: 15 mar. 2020.

<sup>8</sup> HASSELLE, A.J *et al.* (2020). 'Childhood Exposure to Partner Violence as a Moderator of Current Partner Violence and Negative Parenting', *Violence Against Women*, v.26 n.8, pp. 851–869. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1077801219847291>. Acesso em: 04 dez.2020.

**Costa, Teixeira & Sani. A política pública de atendimento às vítimas da violência doméstica/intrafamiliar: as representações sociais dos profissionais da rede pública.**

Mulheres; Serviços de Saúde voltados para o atendimento dos casos de violência sexual e doméstica; Posto de Atendimento Humanizado nos Aeroportos e Nucleo da Mulher da Casa do Migrante (Brasil, 2011).

Recentemente, foi sancionada a Lei nº 14.022/2020, garantindo a ininterruptão dos atendimentos às vítimas da violência doméstica/familiar, mesmo diante da pandemia causada pelo coronavírus – COVID-19<sup>9</sup>. Em função da pandemia ocasionada pelo COVID-19, a situação de isolamento social potencializou os desafios vivenciados pelas mulheres vítimas de violência no ambiente doméstico/familiar, que foram forçadas a conviver mais tempo com o agressor<sup>10</sup>. Segundo uma pesquisa de dados digitais realizada pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), os relatos de violência conjugal testemunhada por vizinhos apresentaram um aumento de 431% entre os meses de fevereiro e abril de 2020. Somente em abril, houve aumento de 53% nos casos. Outro agravante apontado no estudo é a dicotomia entre o aumento de casos de abuso e a diminuição das denúncias, possivelmente explicada pela dificuldade encontrada pelas vítimas de sair de casa ou pelo medo, por estarem constantemente com o parceiro<sup>11</sup>.

Considerando que o indicativo seja de que essas mulheres, na maioria dos casos, são agredidas no ambiente familiar, surge a preocupação com seus filhos, crianças e adolescentes, expostos a essas agressões. As práticas agressivas vivenciadas podem modelar, inclusive, o comportamento agressivo de uma criança<sup>121314</sup>. Segundo Sani, a criança constrói os significados e representações sobre a violência interparental a partir

---

<sup>9</sup> BRASIL, Lei Maria da Penha: Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, que dispõe sobre mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara. (2010). 34 p. [882143] CAM. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11340-7-agosto-2006-545133-norma-pl.html>. Acesso: 10 nov. 2020.

<sup>10</sup> BRASIL, Senado Federal. (2020). CDH aprova monitoramento eletrônico de medidas protetivas da Lei Maria da Penha. *Brasília, DF*: Senado Federal. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/02/12/cdh-aprova-monitoramento-eletronico-de-medidas-protetivas-da-lei-maria-da-penha>. Acesso em: 11 dez.2020.

<sup>11</sup> FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). (2020). Violência Doméstica Durante Pandemia de Covid-19. Disponível em: [https://forumseguranca.org.br/publicacoes\\_posts/violencia-domestica-durante-pandemia-de-covid-19/](https://forumseguranca.org.br/publicacoes_posts/violencia-domestica-durante-pandemia-de-covid-19/). Acesso em: 09 dez.2020.

<sup>12</sup> ELIAS, N. Ü. Z. (1998). Frankfurt am Main: Suhkamp Taschenbuch Verlag, 1984. Sobre o tempo. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar.

<sup>13</sup> RIBEIRO, M.C.O., & SANI, A.I. (2008). As crenças de adolescentes sobre a violência interpessoal. Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, v. 5, pp. 176-186. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10284/909>. Acesso em 10 dez.2020.

<sup>14</sup> GODO, C. K., FREITAS, S. M. F., & CARVALHO, T. B. (2011). Motivação na Aprendizagem Organizacional: Construindo as Categorias Afetivas, Cognitivas e Social. ADM. MACKENZIE, v. 12, n. 2. São Paulo. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ram/v12n2/a03v12n2.pdf>. Acesso: 08 mar. 2020.

**Costa, Teixeira & Sani. A política pública de atendimento às vítimas da violência doméstica/intrafamiliar: as representações sociais dos profissionais da rede pública.**

das suas experiências com os incidentes vivenciados<sup>15</sup>. Nesse contexto, o processo de testemunhar a violência pode contribuir para uma possível revitimização/perpetração na fase adulta, denotada como “transmissão intergeracional”, uma vez que fora algo construído ao longo da infância e, inevitavelmente, aprendido, o que confere um caráter de naturalização da violência<sup>16 17</sup>.

Corroborando com esse entendimento, a pesquisa realizada por Singulano e Teixeira, em que analisaram a percepção de adolescentes sobre a causa da violência doméstica e familiar contra as mulheres, apontou para a prevalência de opiniões formuladas a partir das experiências pessoais dos adolescentes, permanecendo a naturalização da violência contra a mulher e dos valores machistas entre os adolescentes, especialmente entre os meninos<sup>18</sup>. A pesquisa apontou a necessidade de se investir em ações visando a prevenção primária da violência.

Além dos esforços do Estado por meio da criação de leis de proteção às crianças e adolescentes, são necessários estudos para averiguar, na prática, a situação de filhos de mulheres que sofrem violência doméstica/familiar. Diversas áreas, como a criminologia, saúde pública, sociologia e psicologia, têm direcionado seus estudos para compreender a complexidade da violência familiar e contribuir para que o Estado crie estratégias de combate à violência familiar. As estratégias de combate devem levar em consideração os tipos de interações violentas, considerando o perfil das vítimas e do agressor e o estágio da violência vivenciada<sup>19</sup>.

---

<sup>15</sup> LEAL, M. B. G., SOUZA, R., & Castro, A. C. D. (2015). Desenvolvimento Humano e teoria bioecológica: ensaio sobre “O contador de histórias”. *Psicol. Esc. Educ*, vol.19, n.2, Maringá. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572015000200341&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572015000200341&lng=pt&tlng=pt). Acesso: 28 mai. de 2020.

<sup>16</sup> RIVAS, E., BONILLA, E., & VÁZQUEZ, J. (2020). Consequências da exposição a abusos na família de origem entre vítimas de violência praticada por parceiro íntimo na Nicarágua. *American Journal of Orthopsychiatry*, v. 90 n.1, pp. 1-8. Disponível em: <https://doi.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fort0000374>. Acesso em: 15 mar. 2020.

<sup>17</sup> WAGNER, J., JONES, S., TSAROUCHA, A. & CUMBERS, H. (2019). Intergenerational Transmission of Domestic Violence: Practitioners' Perceptions and Experiences of Working with Adult Victims and Perpetrators in the UK: Practitioners' Perceptions of Domestic Abuse Transmission. *Child Abuse Review*, v. 34. pp. 577–588. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10896-018-0018-9>. Acesso em: 06 mai.2020.

<sup>18</sup> SINGULANO, Y. L., & DAMIANO, T. K. M. (2020). Percepção de adolescentes sobre as causas da violência doméstica e familiar contra as mulheres. *Oikos: Família E Sociedade Em Debate*, v. 31 n. 1, pp. 96-118. Disponível: <https://periodicos.ufv.br/oikos/article/view/8979>. Acesso: 20 jan. 2021.

<sup>19</sup> SANI, A. I., ALMEIDA, T. (2011). Violência interpaparental: a vitimação indireta de crianças. In A. I. Sani (Coord.), *Temas de vitimologia: realidades emergentes na vitimação e respostas sociais*. Edições Almedina, Coimbra, pp.11-32.

Diante desse contexto, este trabalho buscou compreender os atendimentos prestados às mulheres e aos seus filhos, analisando as representações dos profissionais que atuam na política pública de enfrentamento à violência doméstica e familiar no município de Viçosa/MG. Como aporte teórico, foi utilizada a Teoria do Programa, para compreender como as intervenções, projetos, programas, estratégias e iniciativas das redes assistenciais do governo estão sendo implementadas para dar suporte às vítimas.

## **2. Desenvolvimento**

### *2.1. Marco Teórico*

Como aporte teórico, foi utilizada a Teoria do Programa para compreender as ações e resultados implementados pela política pública de atendimento às vítimas de violência doméstica e familiar no município. A Teoria do Programa é vista como um arcabouço de conhecimento que fundamenta, organiza, categoriza, descreve e explica o funcionamento dos programas, isto é, a maneira pela qual as intervenções foram desenhadas e pretendem atingir os objetivos pretendidos<sup>20</sup>. Utilizada para avaliar programas e políticas públicas, como um todo, tanto no que concerne aos aspectos de avaliação, como na análise das informações ou diagnóstico dos resultados<sup>21</sup>.

Como componentes da Teoria do Programa, tem-se a Teoria da Mudança e a Teoria da Ação. A primeira está relacionada ao processo central, guiado pelo que se intenta mudar; uma interpretação de como uma intervenção pode levar aos resultados desejados. Já a Teoria da Ação explica como os programas ou outras intervenções são construídos para ativar a Teoria da Mudança<sup>22</sup>. Por meio delas é possível determinar o êxito ou falhas que porventura estejam ocorrendo no desenvolvimento das atividades do programa, apontando aspectos em que o programa deve ser aprimorado<sup>23</sup>.

Uma das formas de se desenhar e compreender a Teoria do Programa é por meio da utilização de Modelos Lógicos, maneira sistemática e visual de apresentar e compartilhar a compreensão das relações entre os recursos disponíveis para as ações

---

<sup>20</sup> MOREIRA, V. S., SILVEIRA, S. F. R. (2018). Minha Casa, Minha Vida: Proposta de Avaliação com base na Teoria do Programa. RIGS Revista Interdisciplinar de Gestão Social, v.7, n. 1. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/rigs/article/view/24713>. Acesso em 23 nov, 2020.

<sup>21</sup> FREITAS, G.; SILVEIRA, S. F. R. (2015). Programa luz para todos: uma representação da teoria do programa por meio do modelo lógico. Planejamento de Políticas Públicas, n. 45. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/504>. Acesso em: 19 dez. 2020.

<sup>22</sup> WEISS, C. H. (1998). Evaluation: Methods for studying programs and policies. 2. New Jersey: Prentice Hall.

<sup>23</sup> SHARPE, G. A. (2011). Review of Program Theory and Theory-Based Evaluations. American International Journal of Contemporary Research, v.1, n.3.

**Costa, Teixeira & Sani. A política pública de atendimento às vítimas da violência doméstica/intrafamiliar: as representações sociais dos profissionais da rede pública.**

programadas e as mudanças ou resultados que se espera alcançar<sup>24</sup>. Uma das lógicas superadas é a diferenciação dos indicadores de insumo, processo, resultado e impacto<sup>25</sup>.

Na pesquisa, considerou-se os insumos (INPUTS), atividades, produtos, resultados (OUTPUTS) e impactos. Nos insumos (INPUTS) consideram as estruturas físicas e os recursos humanos, estruturados para atender as vítimas da violência doméstica/familiar. Nas atividades consideram as atividades diretas, aquelas ligadas aos beneficiários do programa e as indiretas, aquelas necessárias para garantir a realização da política. Nos produtos, consideram as atividades implementadas, como o número de crianças e adolescentes atendidos pelo programa, o número de horas de duração de uma intervenção, o número de profissionais capacitados trabalhando no programa. Nos resultados (OUTPUTS), consideram as mudanças observadas após a implementação do programa, avaliação da eficácia, eficiência e efetividade da política. Por fim, em relação aos impactos, será avaliado se há mudança social pretendida<sup>26</sup>.

## *2.2. Metodologia*

Esse estudo, exploratório-descritivo, utilizou a abordagem quanti-qualitativa para descrever e compreender os atendimentos oferecidos às mulheres e filhos, vítimas pela violência doméstica e/ou familiar. O universo populacional e amostral foi composto por profissionais que trabalhavam na rede de atendimento às vítimas de violência doméstica/intrafamiliar. O contexto escolhido foram três instituições que oferecem atendimento socioassistenciais de proteção básica e especial à essas vítimas, a saber: CREAS, Núcleo Mulher Viçosa e Polícia Militar. O CREAS é uma instituição que oferece atendimentos assistenciais, psicológicos e jurídicos as pessoas violadas em seus direitos<sup>27</sup>. O Núcleo Mulher Viçosa é uma instituição criada para ampliar os atendimentos oferecidos às mulheres vítimas de violência, com atribuições voltadas para o acolhimento

---

<sup>24</sup> CASSIOLATO, M.; & GUERESI, S. (2010). Como elaborar Modelo Lógico. IPEA, Nota Técnica nº 6. Brasília, DF.

<sup>25</sup> JUNUZZI, P. M. (2005). Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. Revista do Serviço Público, Brasília, v. 56, pp. 137-160. Disponível em: <http://www.conei.sp.gov.br/ind/ind-sociais-revista-serv-publico.pdf>. Acesso em: 12 set. 2020.

<sup>26</sup> BRASIL, Casa Civil da Presidência da República. (2018). Avaliação de Políticas Públicas – Guia Prática de Análise Ex Ante. Brasília. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=32688](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=32688). Acesso em: 22 abr. 2020.

<sup>27</sup> BRASIL, Ministério da Cidadania. (2015). Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS. Brasília: DF.

**Costa, Teixeira & Sani. A política pública de atendimento às vítimas da violência doméstica/intrafamiliar: as representações sociais dos profissionais da rede pública.**

e assistência psicológica, emocional e jurídica<sup>28</sup>. Já a Polícia Militar é uma instituição que desenvolve atividades de proteção às vítimas, primeiro de forma imediata, em que se realiza o boletim de ocorrência e toma todas as medidas protetivas. A instituição também desenvolve um trabalho de prevenção, pela Patrulha de Prevenção a Violência Doméstica (PPVD), em que àquelas mulheres atendidas, passam a fazer parte do programa de proteção, com o intuito de coibir novas práticas de violências<sup>29</sup>.

Os dados foram coletados no período de 16 a 30 de novembro de 2020, por meio de entrevistas fundamentadas em um roteiro semiestruturado, realizadas virtualmente. No CREAS e no Núcleo Mulher Viçosa a amostra foi constituída pelos 12 profissionais ligados à assistência psicossocial e jurídica às vítimas, sendo 4 psicólogos (3 do CREAS e 1 do Núcleo Mulher Viçosa); 5 assistentes sociais (3 do CREAS e 2 do Núcleo Mulher Viçosa); e 3 advogados (2 do CREAS e 1 do Núcleo Mulher Viçosa). Na Polícia Militar a amostra foi constituída por 5 profissionais que atuam diretamente no enfrentamento a violência doméstica, indicados pelo coordenador da 10ª Companhia de Polícia Militar Independente de Minas Gerais, sendo 1 coronel tenente (com atuação de coordenação na política de enfrentamento); 1 cabo (que trabalha na elaboração de planos de enfrentamento por meio das ocorrências); 3 policiais militares com atuação PPVD. As entrevistas seguiram os seguintes eixos temáticos: o diagnóstico da situação que demandava atuação; as ações e procedimentos adotados após o diagnóstico; resultados alcançados com as intervenções; e, avaliação dos atendimentos.

Foram realizadas análises lexicográficas simples, multivariada e a Classificação Hierárquica Descendente, utilizando o *software* IRaMuTeQ (Interface de R pour IêS Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires)<sup>30</sup>. O *software* possibilitou a análise através de 4 formatos de gráficos: o Dendrograma de Classes para a

---

<sup>28</sup> VIÇOSA (MG). Núcleo Mulher Viçosa amplia o atendimento à mulheres na cidade, 2020. Disponível em: <https://www.vicosamg.gov.br/detalhe-da-materia/info/nucleo-mulher-vicosamg-amplia-o-atendimento-a-mulheres-na-cidade/72147>. Acesso em: 04 dez.2020.

<sup>29</sup> POLÍCIA MILITAR DE MINAS GERAIS (2020). Violência Doméstica – Por Município. Armazém de Dados do CINDS/PMMG, Minas Gerais: PM. N° PM. v.150, pp. 433-1. Disponível em: <https://intranet.policiamilitar.mg.gov.br/lite/assinador/web/validar?id=806944A259B7>. Acesso em: 10 nov.20.

<sup>30</sup> O IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), criado por Pierre Ratinaud e mantido até 2009 na língua francesa. Atualmente conta com dicionários completos em várias línguas. O IRAMUTEQ é desenvolvido na linguagem Python e utiliza funcionalidades providas pelo *software* estatístico R. Contribuem para a divulgação das várias possibilidades de processamento de dados qualitativos, visto que permite diferentes formas de análises estatísticas de textos, produzidas a partir de entrevistas, documentos, entre outros (Camargo & Justo, 2013).

**Costa, Teixeira & Sani. A política pública de atendimento às vítimas da violência doméstica/intrafamiliar: as representações sociais dos profissionais da rede pública.**

Classificação Hierárquica Descendente (CHD); o Mapa Fatorial para Análise Fatorial de Correspondência (AFC); e a Árvore Máxima de Similitude e Nuvem de Palavras.

Em um primeiro momento, foi realizada a análise estatística por meio da CHD. Nessa análise, os segmentos de textos foram separados em várias classes do vocabulário, de tal forma que foram obtidos os maiores valores possíveis numa prova de qui-quadrado ( $X^2$ ). Também foi possível apresentar as oposições entre as classes sob a forma de dendograma. As principais frequências de palavras favoreceram a formação da representação<sup>31</sup>. Em um terceiro momento, foi realizada a Análise Fatorial de Correspondência (AFC), que possibilitou visualizar, sob a forma de um plano fatorial, as oposições resultantes da CDH, por meio das correlações entre as variáveis, os léxicos com maiores frequências e co-ocorrências presentes nos discursos. Foram identificadas congruências e divergências dentro do grupo de pertencimento<sup>32</sup>.

Os dados obtidos pelas entrevistas e processados no *software* IRaMuTeQ originaram um *corpus* constituído de 725 STs, com um aproveitamento de 84% do conteúdo do *corpus*, o que representou 609 STs subdivididos de forma hierárquica e descendente nas classes interligadas entre si, formando categorias e subcategorias. Foram encontradas 13.860 ocorrências<sup>33</sup>; 2.353 formas distintas de palavras; 19.11, em média, de formas por segmentos. Da análise do *corpus*, chegou-se a 06 classes de conteúdo representacional, cada uma delas ligada a um aspecto descritivo ou interventivo.

As árvores de similitudes e nuvens de palavras foram utilizadas como gráficos para representar a co-ocorrência dos termos e os índices de similitude das palavras que compuseram o Mapa Fatorial e o Dendograma de Classes. Nas árvores de similitudes, os círculos e as linhas representam a importância e/ou representatividade do conteúdo analisado. A linha e a distância entre os círculos indicam a força da ligação, sendo que quanto mais próximos, mais forte é o elo<sup>34</sup>. Outra informação importante diz respeito aos

---

<sup>31</sup> COUTO, P. L.S., *et al.* (2018). Dilemmas and challenges for HIV prevention in representations of Young Catholics. *Online braz. J. nurs*, v. 17, n. 1, pp. 97-108. Disponível em: <http://www.objnursing.uff.br/index.php/nursing/article/view/5909>. Acesso em: 14 mar.2019.

<sup>32</sup> COUTO, P. L. S., *et al.* (2020). A presença do genitor no pré-natal: um estudo de representação sociais com gestantes. *Rev. Enferm. UERJ*, Rio de Janeiro, v.28. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/enfermagemuerj/article/view/43407>. Acesso em: 07/12/2020.

<sup>33</sup> O número de ocorrências refere-se o número de caracteres retidos nos 84% do *corpus* sistematizado na CHD. Através do processo de lematização, as diferentes ocorrências são contabilizadas pelo *software* na sua forma reduzida, com base no radical correspondente à palavra sem flexão. Assim, o número de formas é menor do que o de ocorrência, visto que uma forma reduzida pode ocorrer no *corpus* em gênero, número, grau, etc.

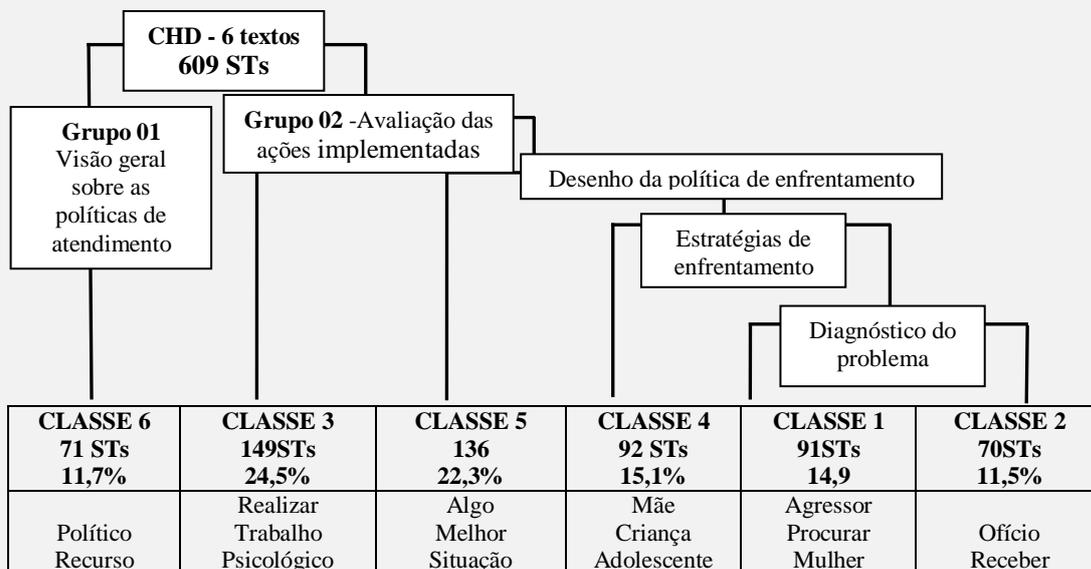
<sup>34</sup> ZHANG, W., & BANERJI, S. (2017). Challenges of servitization: A systematic literature review. *Industrial Marketing Management*, v. 65, pp. 217-227. Disponível em:

agrupamentos dos círculos, que são unidos por alguma característica comum, formando os clusters<sup>35</sup>. A identificação dos clusters é representada por cores diferentes, proporcionando uma visão direta das conexões.

### 2.3. Resultados e Discussão

A pesquisa se propôs compreender as representações sociais dos profissionais sobre os atendimentos das instituições em que atuavam. A representação em forma de dendrograma (Figura 01) permitiu identificar a existência ou não de diferenças entre os grupos e a posição que cada grupo apresentou diante da política de atendimento no município. Analisando os temas, foi possível identificar a existência de 02 blocos: categorias gerais, composta pela classe 06, e outro bloco, composto pelas classes 05, 04, 03, 01 e 02. Na organização das classes, foi realizado o agrupamento levando em consideração a frequência e o percentual de distribuição de cada palavra em cada classe, considerando os qui-quadrados medidos<sup>36</sup>. As classes foram divididas e subdivididas em eixos temáticos e nomeadas de acordo com o objetivo proposto pela pesquisa (Tabela 1).

**Figura 01:** Dendrograma das classes temáticas que emergiram da análise das entrevistas



<https://www.yellowcats.nl/media/1531/challenges-of-servitization-industr-mark-mgt-meta-study-2017.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2020.

<sup>35</sup> CARVALHO, M. M., FLEURY, A., & LOPES, A. P. (2013). An overview of the literature on technology roadmapping (TRM): contributions and trends. *Technological Forecasting and Social Change*, v. 80, n. 7, pp. 1418-1437. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0040162512002934?via%3Dihub>. Acesso em: 05 jan. 2021.

<sup>36</sup> CAMARGO, B. V., JUSTO, A. M. (2013). Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>. Acesso em: 10 dez. 2020.

**Costa, Teixeira & Sani. A política pública de atendimento às vítimas da violência doméstica/intrafamiliar: as representações sociais dos profissionais da rede pública.**

Enfrentamento	Família	Capacitação	Pai	Filho	Conselho
Modelo	Acompanhamento	Mulher	Presenciar	Núcleo	tutelar
Instrumento	Psicóloga	Tratamento	Comportamento	Causa	CREAS
Lei	Atendimento	Dependência	Escola	Casa	Encaminhamento
Público	Acolhido	Vitimização	Agredir	Vítima	Encaminhar
Protocolo	Assistente	Ajudar	Sintoma	Frequência	Medida
Relação	Acolhedor	Depender	Reproduzir	CREAS	Espontâneo
Formativo	Direito	Grupo	Vivenciar	Ambiente	Enviar
Política	Instituição	Sessão	Desafio	Violência	Denúncia
Falha	Jovem	Oferecer	Desafio	Direcionamento	Vítima
Opinião	Jurídico	Frequentar	Agressivo	o	Fórum
Sistema	Clínico	Aprimorado	Falar	Prioridade	Visita
Implementar	Clínico	Condição	Exposição	Risco	Casa
Intrafamiliar	Programa	Profissional	Violência	Parente	Judiciário
Intervenção	CAPS	Comunicação	Sofrer	Parceiro	Polícia
Plano	Atuar	Recusar	Filho	Local	Crime
Proteção	Psicossocial	Financeiro	Sinal	Militar	Autor
Prevenção	Melhora	Necessidade	Naturalizar	Homem	Delegacia
Protetiva	Integral	Lugar	Relatar		Militar
Violência doméstica	Individual	Ciclo	Episódio		Demanda
Exposição	Desenvolvimento	Sociedade	Desenvolver		Boletim
Sistema	o	Emprego	Violência		Diverso
Implementar	Adulto	Continuar	doméstica		Protetiva
Intrafamiliar	Processo	Conversa	Interparental		Mudar
Intervenção	Área	Cessar	Técnica		Conseguir
Plano	Município	Ajuda			Mulher
Proteção	Retorno				Ligar
	Assistência				

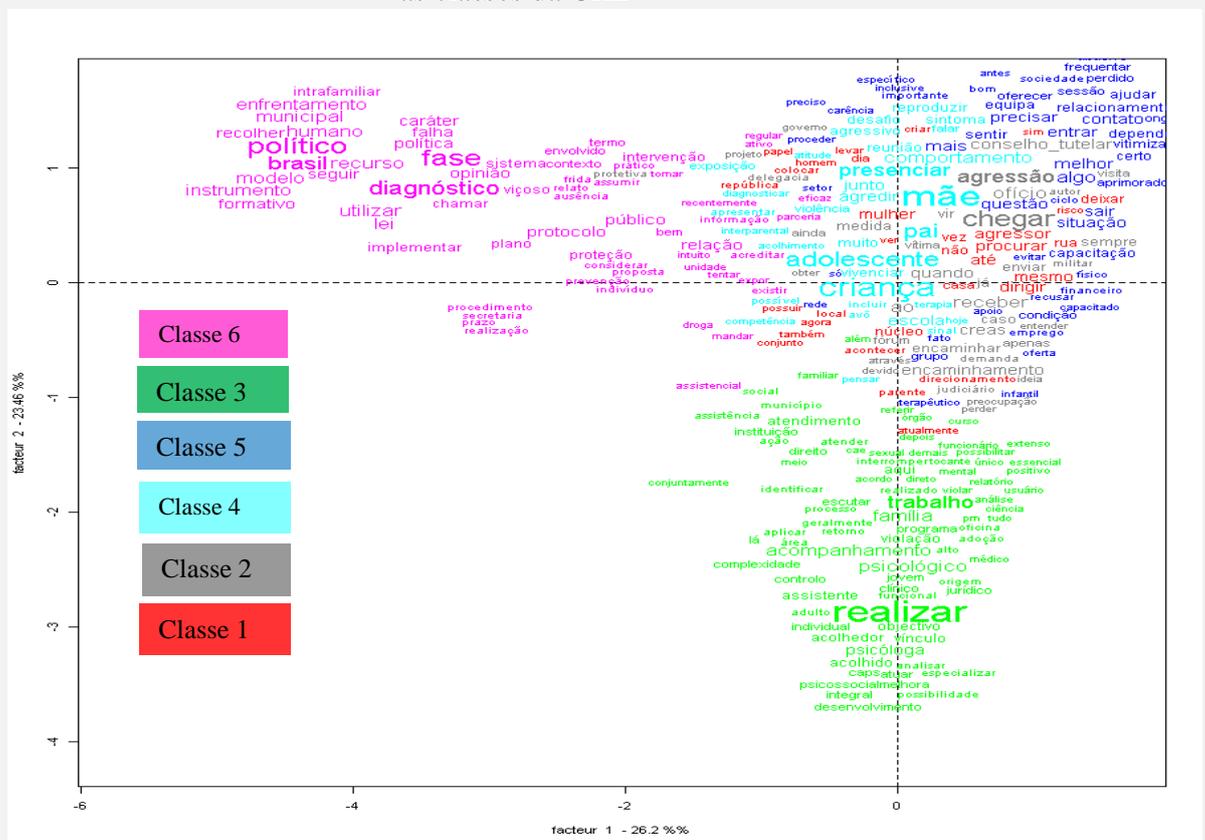
**Fonte de dados:** Elaboração dos autores com base nos relatórios do software IRaMuTeQ, 2020.

Percebe-se que o *corpus* inicial foi dividido em 02 grupos, evidenciando os vocábulos com maior  $X^2$  e as variáveis-atributos que contribuíram significativamente. O primeiro grupo foi composto apenas pela classe 06, que traz uma abordagem geral sobre a percepção dos profissionais sobre ações implementadas pela política de atendimento. Pela análise da sua posição, é possível inferir que há um distanciamento entre a classe 06 das demais classes. No segundo grupo, “avaliação das ações implementadas”, obteve-se 05 classes temáticas, que se subdividiram em outras categorias. A primeira delas é representada pelo agrupamento temático “resultados obtidos com a política pública de enfrentamento”, composto apenas pela classe 03. A segunda, “desenho das políticas de atendimento”, é composta pela classe 05 (ações e resultados esperados) e por outra ramificação (estratégia de enfrentamento). A ramificação “estratégia de enfrentamento”, por sua vez, é composta pela classe 04 (desafios para romper o ciclo de violência) e a ramificação “diagnóstico do problema”. As ramificações mais interligadas entre si foram as compostas pelas classes 01 e 02.

Observa-se da construção do dendrograma (Figura 1) a representação gráfica de Política Pública de Atendimento às vítimas da violência doméstica/familiar. O primeiro passo para a construção de uma política pública, com base na Teoria do Programa, é ter bem definido o problema a ser enfrentado, seus objetivos, público-alvo e as mudanças esperadas. Com essa construção, é possível chegar às ações necessárias para enfrentar o problema que demanda providência. A análise do dendrograma está apresentada na próxima seção.

Os resultados da AFC (Figura 1) corroboraram com os resultados da CHD. A variância total das palavras foi explicada pela soma dos valores percentuais das correlações emergidas com o processamento dos dados, com um total de 84% de aproveitamento do conteúdo do *corpus*, o que demonstra fidedignidade dos parâmetros estatísticos e consistência das respostas. As palavras que se encontram no meio, interseção entre os eixos, são interpretadas como as palavras que sobressaíram, com conteúdo mais relevante, no sentido comum das entrevistas. Palavras que mesmo pertencendo a outras classes de palavras estão intimamente ligadas a algum dos temas.

**Figura 01:** Análise Fatorial de Correspondência com a representação das relações entre as classes da CHD



**Fonte de dados:** Elaboração dos autores com base nos relatórios do software IRaMuTeQ, 2020.

A AFC confirma e exemplifica a relação entre as classes. Da análise, observa-se uma aproximação entre as classes 02, 04 e 05 e um distanciamento das classes 03 e 06. Quando as classes de palavras tendem a ir para as extremidades, como no caso da classe 06 (cor roxa) e da 03 (cor verde), significa que o conteúdo que elas representam estão distantes. Acredita-se que esse distanciamento tenha relação com os apontamentos feitos pelos participantes, que indicaram uma fragilidade nas ações implementadas pelas políticas públicas de atendimento em rede. De acordo com a Teoria da Mudança, um dos componentes da Teoria do Programa, as classes distantes podem ser entendidas como pontos centrais que precisam ser revistos, levando em consideração como uma intervenção pode levar aos resultados desejados<sup>37</sup>. Para confirmar essa hipótese, é importante a realização da análise de similitude, com a representação das árvores de similitude e nuvens de palavras, que serão feitas a seguir.

#### 2.3.1. Visão geral sobre as políticas de atendimento (Grupo 1)

Inicialmente, no grupo 01, composto pela classe 06, foram agrupados os conteúdos referentes às percepções dos entrevistados sobre a política pública de enfrentamento à violência interpaparental. Foi obtido um aproveitamento de 14,9% na CHD, com 91 STs. As palavras que representam essa categoria foram sistematizadas na análise de similitude e estão apresentadas na Figura 2.

---

<sup>37</sup> WEISS, C. H. (1998). *Evaluation: Methods for studying programs and policies*. 2. New Jersey: Prentice Hall.

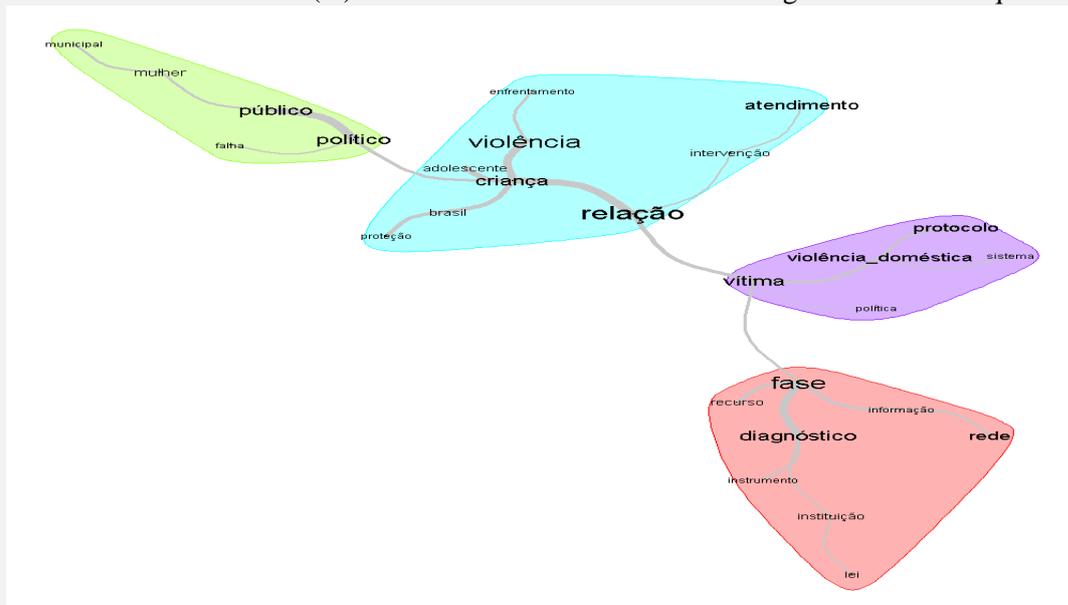
**Figura 02:** Similitude das palavras que indicam percepções sobre as ações implementadas.

**Fonte de dados:** Elaboração dos autores com base nos relatórios do software IRaMuTeQ, 2020.

O resultado da análise de similitude trouxe indicações de conexidade entre as palavras, formando uma árvore de co-ocorrência, utilizada para interpretar a estrutura das representações. Os resultados desta análise, por meio dos clusters formados, se aproximam da avaliação, com base na Teoria da Mudança: fase do diagnóstico (cor rosa); as ações e procedimentos adotados após diagnóstico (cor lilás); resultados alcançados com as intervenções (cor azul claro); e, avaliação dos atendimentos (cor verde). Observa-se um distanciamento entre os grupos formados, sendo que os clusters de palavras encontram-se separados uns dos outros e linhas finas fazem a ligação entre eles. Apenas em alguns pontos há uma conexão maior, com linhas mais grossas. As ligações mais fracas e distantes indicam os pontos da política pública que precisam ser revistos para se chegar ao resultado almejado. A partir disso, podemos inferir que as ações implementadas para atender às vítimas pela exposição à violência doméstica/familiar apresentam falhas, demandando mudanças na sua estruturação. Os segmentos das entrevistas corroboram os resultados apresentados pela Figura 2.

(...) necessidade de um projeto de lei, acredito que havendo uma lei que torne as intervenções e protocolos obrigatórios, o processo funcione, além da cobrança de responsabilidade por parte das instituições. (P15 – Advogada - Núcleo Mulher Viçosa)

(...) desenvolver até um trabalho com agressor uma vez que a mulher



tem a opção de desvincular do companheiro, mas o filho não (...) (P16 – Psicóloga – Núcleo Mulher Viçosa).

(...) é preciso que ocorra uma revisão da legislação sobre as políticas públicas, pois como a lei que rege a coordenadoria, esta possui falhas. (P 15 – Advogada – Núcleo Mulher Viçosa)  
(...) necessita interação com as escolas para saber do comportamento da criança atendida, acompanhar por um determinado tempo, boletim, comportamento, frequência, etc. (P4 – Psicóloga - CREAS)

Percebe-se a necessidade de implementações de ações de forma a integrar os profissionais da educação, saúde e assistência social, formando uma rede de atendimento. A política de atendimento do município apresenta dificuldades de trabalhar com todos os envolvidos no contexto familiar violento, principalmente no que se refere às crianças e adolescentes. É imprescindível a intervenção do Estado por meio de políticas públicas efetivas que tenham como objetivo ações voltadas para que as vítimas possam superar os traumas e romper com o ciclo. Em relação às crianças e adolescentes, os programas e/ou políticas públicas devem criar ações que envolvam conscientização e sensibilização nas escolas e mídia, considerando a influência desses espaços na vida dos adolescentes<sup>38</sup>.

### 2.3.2. Avaliação de ações implementadas (Grupo 2)

No segundo grupo, categorizado pela avaliação das ações implementadas, obteve-se 05 classes temáticas, formando 02 grupos (Figura 1). O primeiro grupo foi formado apenas pela classe 03, enquanto o segundo conteve as classes 05, 04, 01, 02, que subdividiram em outras categorias. A nuvem de palavras apresentada na Figura 3 mostra o agrupamento e organização dos vocábulos pelo emprego de sua frequência.

**Figura 03:** Nuvem da ocorrência de palavras dentro da avaliação das ações



Fonte: Elaboração dos autores com base nos relatórios do software IRaMuTeQ, 2020.

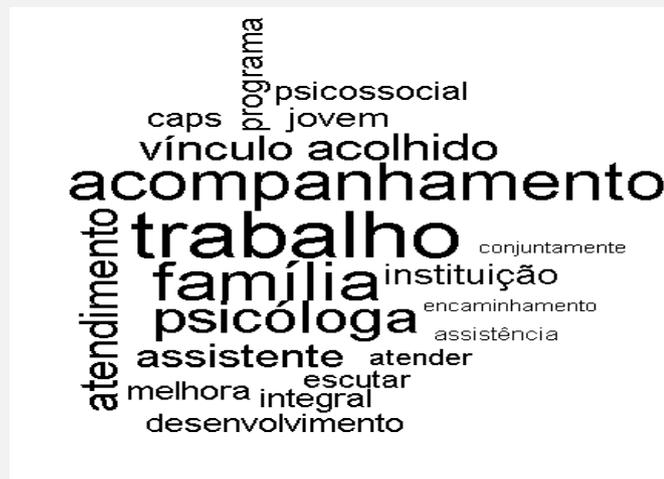
<sup>38</sup> SINGULANO, Y. L., & TEIXEIRA, K. M. D. (2020). Percepção de adolescentes sobre as causas da violência doméstica e familiar contra as mulheres. *Oikos: Família E Sociedade Em Debate*, v. 31, n.1, pp.96-118. Disponível: <https://periodicos.ufv.br/oikos/article/view/8979>. Acesso: 20 jan. 2021.

Pela Figura 3, observa-se que as palavras mulher, vítima, criança, violência aparecem no centro da figura, coocorrendo entre si. As ações, que devem ser implementadas para se trabalhar dentro de uma política de atendimento, aparecem nas extremidades da figura: diagnóstico, proteção, acolhimento, acompanhamento, escuta, assistência, terapia. Com base na Teoria do Programa, o distanciamento delas com as palavras que apareceram no centro pode indicar falhas na execução das atividades do programa<sup>39</sup>. Esses resultados corroboram com os anteriores, que indicaram a necessidade de melhora na política pública de atendimento às vítimas de violência doméstica/familiar.

#### 2.3.2.1 Política Pública de Enfrentamento

O grupo “política pública de enfrentamento”, formado somente pela classe 03, apresenta os resultados obtidos com a política de atendimento, os quais tiveram 24,5% dos STs retidos na CHD. A classe 03 retrata os resultados já obtidos com a política pública de atendimento no município de Viçosa/MG, representada pela nuvem de palavras na Figura 4.

**Figura 04:** Nuvem de palavras sobre a política pública de atendimento



Fonte de dados: Elaboração dos autores com base nos relatórios do software IRaMuTeQ, 2020.

O *corpus* aponta os atendimentos realizados pelas redes, sendo que as palavras que tiveram maior frequência foram: acompanhamento, trabalho, família, psicóloga, assistente, vínculo acolhido e atendimento. Os segmentos nessa classe ressaltam as ações, atores e medidas interventivas implementadas com o objetivo de interromper qualquer

<sup>39</sup> SHARPE, G. A. (2011). Review of Program Theory and Theory-Based Evaluations. American International Journal of Contemporary Research, v.1, n.3.

forma de violação de direitos e fortalecer o vínculo familiar. Os entrevistados pontuaram que o processo de readaptação social é lento, tendo em vista que a família é um ambiente de privacidade e que é observada muita resistência, por parte das famílias, em dar continuidade às intervenções planejadas.

#### 2.3.2.2 Desenho da política de atendimento

O grupo “desenho da política de atendimento” é representado pela categoria “desenho das políticas de atendimento”. Por sua vez, essa categoria é composta pela classe 05 (ações e resultados esperados) e por outra ramificação (estratégia de enfrentamento), composta pela classe 04 (desafios para romper o ciclo de violência) e mais uma ramificação (diagnóstico do problema). A ramificação mais interligada entre si é composta pelas classes 01 e 02.

Os resultados das análises anteriores demonstram a necessidade de reestruturação nos atendimentos, tanto no que se refere aos beneficiários da política quanto à execução das ações planejadas. Os segmentos dos sujeitos apontam falhas nos atendimentos, como: a falta de profissional capacitado; falta de estrutura física; falta de acompanhamento familiar envolvendo vítimas e agressores; falta de interação com algumas redes de atendimento, apontando para um novo modelo de intervenção, como ações protetivas e preventivas.

Com base na Teoria da Mudança, as atividades que demandam mudanças podem ser classificadas como direta ou indireta. As atividades diretas são ligadas ao beneficiário do programa (mulher/vítima, criança/adolescente/vítima, homem/agressor), e as indiretas são as necessárias para garantir a realização da política. Nas atividades diretas, visualiza-se os atendimentos especializados e estruturados de forma a atender tanto mulheres como crianças/adolescentes, incluindo, quando possível, o homem/agressor, com o objetivo de criar mecanismos de superação dos efeitos da violência. Por sua vez, as atividades indiretas estão voltadas para a capacitação de todos profissionais envolvidos, para que trabalhem de uma forma mais especializada com as vítimas e o agressor<sup>40</sup>.

##### 2.3.2.2.1 Ações e resultados esperados

---

<sup>40</sup> RIBEIRO, A. (2015). Teoria de mudança: aplicações e aprendizados em uma experiência brasileira. *Revista Brasileira de Avaliações*, vol. 9, pp.4-15. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4322/rbma201509002>. Acesso: 12 dez. 2020.





**Costa, Teixeira & Sani. A política pública de atendimento às vítimas da violência doméstica/intrafamiliar: as representações sociais dos profissionais da rede pública.**

saúde pública. Há, ainda, o agravamento de revitimização dos membros da família atingidos por essa violência, caso haja a permanência no ambiente das agressões<sup>4243</sup>.

Portanto, é de grande importância que as vítimas do testemunho da violência sejam tratadas como vítimas de abusos e maus-tratos familiares, o que justifica o desenvolvimento de ações para o enfrentamento dos reflexos da violência na vida delas. Essas ações devem ser desenvolvidas por equipes multidisciplinares (educadores, assistentes sociais, psicólogos, advogados, dentre outros) para a realização de trabalhos de assistência, prevenção e combate à violência familiar.

A partir da análise das estratégias de enfrentamento, percebe-se que há a consciência da existência do crime pela exposição à violência doméstica/intrafamiliar. Entretanto, não há oficialmente essa política, o que justifica o melhoramento da política apresentada para que haja uma integração nesse âmbito.

#### 2.3.2.2.3 Diagnóstico do problema

A ramificação mais interligada entre si, composta pelas classes 01 e 02, foi nomeada de “diagnóstico do problema”. A Figura 2 traz um resultado relevante para esta ramificação, quando analisa as palavras que compõem o *cluster* do diagnóstico do problema (cor rosa). Observa-se que as palavras diagnóstico, recurso, rede, instrumento, instituição e lei estão interligadas por linhas muito finas, indicando falhas na fase do diagnóstico do problema. Além disso, o *clusters* cor rosa se encontra distante dos demais.

Dessa análise, é possível fazer o diagnóstico do problema: falhas nos atendimentos às vítimas da violência doméstica e familiar. Demonstrando necessidade de melhoramento da política para que seja fomentado um conjunto de ações para combater e prevenir os efeitos da violência doméstica na vida das mulheres e seus filhos.

### 3. CONCLUSÃO

---

<sup>42</sup> MADALENA, M., CARVALHO, L.F., & FALCKE, D. (2018). Violência conjugal: O poder preditivo das experiências na família de origem e das características patológicas da personalidade. *Trends in Psychology*, v. 26, n. 1, pp. 75-91. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v26n1/v26n1a04.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2020.

<sup>43</sup> PAIVA, T.T., PIMENTEL, C.E., & MOURA, G.B. (2017). Violência conjugal e suas relações com autoestima, personalidade e satisfação com a vida. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, v. 10, n. 2, pp. 215-227. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-82202017000200007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202017000200007). Acesso em: 06 out.2020.

O presente trabalho visou estudar os atendimentos prestados pelas instituições de atendimento às mulheres e aos seus filhos. Há uma fragilidade nas ações implementadas pela política pública de atendimento em rede, o que compromete o processo de atendimento às vítimas diretas e indiretas da violência doméstica e, ou, intrafamiliar.

Baseada na Teoria do Programa, visualiza-se a necessidade de que as ações da rede de atendimento às mulheres/mães e às crianças e adolescentes/filhos, sejam elaboradas de maneira integrada entre as áreas da saúde, educação, serviços sociais, direitos humanos e justiça. As instituições, serviços governamentais e não governamentais (como escolas, Polícia Militar, CREAS, CAPS, conselho tutelar, escola, Casa das Mulheres, sociedade) devem atuar no enfrentamento dos efeitos negativos da violência. Por isso, é importante o elo de ligação nas etapas da construção de políticas públicas, desde o diagnóstico, construção das estratégias de combate e prevenção à execução das ações, visualiza-se a necessidade do trabalho conjunto das instituições.

Os indicadores iniciais de efetividade do eixo justificam a reestruturação e/ou melhoramento da política pública de enfrentamento à violência doméstica e familiar, para que ações implementadas atinjam todos envolvidos e não sejam descontinuadas antes de atingir seus objetivos. Sugere-se criar um sistema integrado entre a rede de apoio (saúde, justiça, assistência social e educação), para que possam incluir a exposição à violência familiar em suas atividades; capacitar os profissionais, para que possam identificar os problemas de comportamento nas crianças decorrentes de problemas com suas famílias; promover a atenção à saúde (física e psicológica) e às vítimas do testemunho da violência familiar; e, desenvolver trabalhos com as famílias no intuito de combater e prevenir as formas de violência no espaço familiar.

## **Referencias**

BRASIL. (2010). Lei Maria da Penha: Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, que dispõe sobre mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, p. 34. [882143] CAM. Disponível: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11340-7-agosto-2006-545133-norma-pl.html>. Acesso: 10 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Cidadania. (2015). Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS. Brasília: DF.

**Costa, Teixeira & Sani. A política pública de atendimento às vítimas da violência doméstica/intrafamiliar: as representações sociais dos profissionais da rede pública.**

\_\_\_\_\_ (2014). Lei n. 13.431, de 13 de julho de 2017. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. Brasília, DF. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113431.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113431.htm). Acesso: 20 abr. 2020.

\_\_\_\_\_ Casa Civil da Presidência da República. (2018). Avaliação de Políticas Públicas – Guia Prática de Análise Ex Ante. Brasília, DF. Disponível: [https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=32688](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=32688) Acesso: 20 out. 2020.

\_\_\_\_\_ Senado Federal. (2020). CDH aprova monitoramento eletrônico de medidas protetivas da Lei Maria da Penha. *Brasília, DF*: Senado Federal. Disponível: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/02/12/cdh-aprova-monitoramento-eletronico-de-medidas-protetivas-da-lei-maria-da-penha>. Acesso: 11 dez.2020.

CAMARGO, B.V., & JUSTO, A.M. (2013). Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>. Acesso: 10 dez.2020.

CARVALHO, M. M., FLEURY, A., & LOPES, A. P. (2013). An overview of the literature on technology roadmapping (TRM): contributions and trends. *Technological Forecasting and Social Change*, v. 80(7), pp. 1418-1437. Disponível: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0040162512002934?via%3Dihub>. Acesso: 05 jan. 2021.

CASSIOLATO, M., & GUERESI, S. (2010). Como elaborar Modelo Lógico. *IPEA*, Nota Técnica nº 6. Brasília, DF.

CLARKE, A., *et al.* (2020). Violence exposure and young people’s vulnerability, mental and physical health. *International Journal of Public Health*, v.65 pp. 357–366. Disponível: <https://link.springer.com/article/10.1007/s00038-020-01340-3>. Acesso: 09 nov.2020.

COUTO, P. L. S., *et al.* (2020). A presença do genitor no pré-natal: um estudo de representação sociais com gestantes. *Rev. Enferm, UERJ*, Rio de Janeiro, v.28. Disponível: \_\_\_\_\_ <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/enfermagemuerj/article/view/43407>. Acesso: 07/12/2020.

COUTO, P. L.S., *et al.* (2018). Dilemmas and challenges for HIV prevention in representations of Young Catholics. *Online braz. J. nurs*, v. 17, n. 1, pp. 97-108. Disponível: <http://www.objnursing.uff.br/index.php/nursing/article/view/5909>. Acesso: 14 mar.2019.

ELIAS, N. Ü. Z. (1998). Frankfurt am Main: Suhkamp Taschenbuch Verlag, 1984. Sobre o tempo. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar.

**Costa, Teixeira & Sani. A política pública de atendimento às vítimas da violência doméstica/intrafamiliar: as representações sociais dos profissionais da rede pública.**

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). (2020). Violência Doméstica Durante Pandemia de Covid-19. Disponível: [https://forumseguranca.org.br/publicacoes\\_posts/violencia-domestica-durante-pandemia-de-covid-19/](https://forumseguranca.org.br/publicacoes_posts/violencia-domestica-durante-pandemia-de-covid-19/). Acesso: 09 dez.2020.

FREITAS, G., & SILVEIRA, S. F. R. (2015). Programa luz para todos: uma representação da teoria do programa por meio do modelo lógico. Planejamento de Políticas Públicas, n. 45, jul./dez. Disponível: <file:///C:/Users/andre/Downloads/504-2057-1-PB.pdf>. Acesso: 19 dez. 2020.

GODO, C. K., FREITAS, S. M. F., & CARVALHO, T. B. (2011). Motivação na Aprendizagem Organizacional: Construindo as Categorias Afetivas, Cognitivas e Social. ADM. MACKENZIE, v. 12, n. 2. São Paulo. Disponível: <https://www.scielo.br/pdf/ram/v12n2/a03v12n2.pdf>. Acesso: 08 mar. 2020.

HASSELLE, A.J., *et al.* (2020). 'Childhood Exposure to Partner Violence as a Moderator of Current Partner Violence and Negative Parenting', Violence Against Women, v.26 n.8, pp. 851–869. Disponível: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1077801219847291>. Acesso: 04 dez.2020.

JUNUZZI, P. M. (2005). Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. Revista do Serviço Público, Brasília, v. 56, pp. 137-160, abr.- jun. Disponível: <http://www.conei.sp.gov.br/ind/ind-sociais-revista-serv-publico.pdf>. Acesso: 12 set. 2020.

LEAL, M. B. G., SOUZA, R., & CASTRO, A. C. D. (2015). Desenvolvimento Humano e teoria bioecológica: ensaio sobre “O contador de histórias”. Psicol. Esc. Educ, vol.19, n.2, Maringá. Disponível: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572015000200341&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572015000200341&lng=pt&tlng=pt). Acesso: 28 mai. de 2020.

MADALENA, M., CARVALHO, L.F., & FALCKE, D. (2018). Violência conjugal: O poder preditivo das experiências na família de origem e das características patológicas da personalidade. Trends in Psychology, v. 26, n. 1, pp. 75-91. Disponível: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v26n1/v26n1a04.pdf>. Acesso: 22 nov. 2020.

MOREIRA, V. S., & SILVEIRA, S. F. R. (2018). Minha Casa, Minha Vida: Proposta de Avaliação com base na Teoria do Programa. RIGS Revista Interdisciplinar de Gestão Social, v.7, n. 1, jan-abri. Disponível: <https://periodicos.ufba.br/index.php/rigs/article/view/24713>. Acesso 23 nov, 2020.

ORR, C., *et al.* (2020). A Demographic Profile of Mothers and Their Children Who Are Victims of Family and Domestic Violence: Using Linked Police and Hospital Admissions Data. Journal of Interpersonal Violence. Disponível: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0886260520916272>. Acesso: 15 dez.2020.

PAIVA, T.T., PIMENTEL, C.E., & MOURA, G.B. (2017). Violência conjugal e suas relações com autoestima, personalidade e satisfação com a vida. *Gerais*: Revista Interinstitucional de Psicologia, v. 10, n. 2, pp. 215-227. Disponível:

**Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais, v. 7, n.2, out/2022, pp. 133-157.**

**Costa, Teixeira & Sani. A política pública de atendimento às vítimas da violência doméstica/intrafamiliar: as representações sociais dos profissionais da rede pública.**

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-82202017000200007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202017000200007). Acesso: 06 out.2020.

POLÍCIA MILITAR DE MINAS GERAIS. (2020). Violência Doméstica – Por Município. Armazém de Dados do CINDS/PMMG, Minas Gerais: PM. Nº PM 150.433-1. Disponível: <https://intranet.policiamilitar.mg.gov.br/lite/assinador/web/validar?id=806944A259B7>. Acesso: 10 nov.20.

VIÇOSA (MG). (2020). Núcleo Mulher Viçosa amplia o atendimento à mulheres na cidade. Disponível: <https://www.vicosa.mg.gov.br/detalhe-da-materia/info/nucleo-mulher-vicosa-amplia-o-atendimento-a-mulheres-na-cidade/72147>. Acesso: 04 dez.2020.

RIBEIRO, M.C.O., & SANI, A.I. (2008). As crenças de adolescentes sobre a violência interpessoal. Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, v. 5, pp. 176-186. Disponível: <http://hdl.handle.net/10284/909>. Acesso 10 dez.2020.

RIBEIRO, A. (2015). Teoria de mudança: aplicações e aprendizados em uma experiência brasileira. Revista Brasileira de Avaliações, vol.9, pp. 4-15. Disponível: <http://dx.doi.org/10.4322/rbma201509002>. Acesso: 12 dez. 2020.

RIVAS, E., BONILLA, E., & VÁZQUEZ, JJ. (2020). Consequências da exposição a abusos na família de origem entre vítimas de violência praticada por parceiro íntimo na Nicarágua. American Journal of Orthopsychiatry, v. 90 n.1, pp. 1-8. Disponível: <https://doi.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fort0000374>. Acesso: 15 mar. 2020.

SANI, A. I. (2002). Crianças expostas à violência interparental. In C. Machado., & R. A. Gonçalves (Coords.), Violência e vítimas de crime, vol.2, pp. 95-131). Coimbra: Quarteto Editora.

SANI, A. I., & ALMEIDA, T. (2011). Violência interparental: a vitimação indireta de crianças. In A. I. Sani (Coord.), Temas de vitimologia: realidades emergentes na vitimação e respostas sociais. Edições Almedina, Coimbra, pp.11-32.

SHARPE, G. A. (2011). Review of Program Theory and Theory-Based Evaluations. American International Journal of Contemporary Research, v.1, n.3.

SILVA, S.A., *et al.* (2015). Análise da violência doméstica na saúde das mulheres. Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano. v.25, n.2, pp. 182-186. Disponível: <https://www.revistas.usp.br/jhgd/article/view/103009>. Acesso: 20 jan.2021.

SINGULANO, Y. L., & TEIXEIRA, K. M. D. (2020). Percepção de adolescentes sobre as causas da violência doméstica e familiar contra as mulheres. Oikos: Família E Sociedade Em Debate, v. 31, n. 1, pp. 96-118. Disponível: <https://periodicos.ufv.br/oikos/article/view/8979>. Acesso: 20 jan. 2021.

WAGNER, J., *et al.* (2019). Intergenerational Transmission of Domestic Violence: Practitioners' Perceptions and Experiences of Working with Adult Victims and

**Costa, Teixeira & Sani. *A política pública de atendimento às vítimas da violência doméstica/intrafamiliar: as representações sociais dos profissionais da rede pública.***

Perpetrators in the UK: Practitioners' Perceptions of Domestic Abuse Transmission. *Child Abuse Review*, v. 34, pp. 577–588. Disponível: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10896-018-0018-9>. Acesso: 06 mai.2020.

WEISS, C. H. (1998). *Evaluation: Methods for studying programs and policies*. 2. New Jersey: Prentice Hall.

ZHANG, W., BANERJI, S. (2017). Challenges of servitization: A systematic literature review. *Industrial Marketing Management*, v. 65, pp. 217-227. Disponível: <https://www.yellowcats.nl/media/1531/challenges-of-servitization-industr-mark-mgt-meta-study-2017.pdf>. Acesso: 15 dez. 2020.

### **AGRADECIMENTO**

O artigo apresentado é financiado pelo CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Aproveitamos a oportunidade para agradecer ao CNPQ pelo incentivo à pesquisa pública nacional de qualidade.

# Implementação e implicações da ação política de fortalecimento ao empreendedorismo feminino

*Analysis of the implementation of the public policy to strengthen female entrepreneurship in Porto Velho (RO) and its perception by the target audience*

Lady Day Pereira de Souza<sup>1</sup>   
Isabela Pimentel Azevedo da Silva<sup>2</sup>   
Lucas Almeida Costa<sup>3</sup> 

DOI: [10.22478/ufpb.2525-5584.2022v7n2.62512]

Recebido em: 11/03/2022

Aprovado em: 14/09/2022

**Resumo:** A globalização tem impellido a inserção de mulheres em atividades empreendedoras como meio estratégico para se distanciar de situações de pobreza. Este estudo tem como objetivo compreender aspectos e processos da implementação da política de incentivo ao empreendedorismo feminino denominada de “Feira da mulher empreendedora” e sua percepção pelo público-alvo. O evento tem como finalidade auxiliar a mulher a aprimorar seu pequeno negócio, através de capacitação e outras oportunidades. O artigo dialoga com a importância de incentivar outras mulheres empreendedoras por meio de políticas públicas e a necessidade de que estas ações sejam mais holísticas. Para isso, realizou-se observação não participante do processo de implementação da política pública, ocorrida antes da pandemia da Covid-19. E, posteriormente, decorridos os primeiros três meses da pandemia, realizou-se uma análise ex-post por meio de questionário aplicado às participantes do evento para capturar a percepção sobre sua participação e experiências vivenciadas na política pública. Após a observação e análise dos resultados, identificou-se que as ações permitem agregar conhecimento às participantes e ampliar o empoderamento feminino, mesmo em meio às dificuldades de parcerias, recursos limitados, e dificuldades estruturais dos proponentes da ação.

**Palavras-chave:** empreendedorismo feminino; política pública; implementação empoderamento feminino.

<sup>1</sup> Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia. E-mail: lady.souza@ifro.edu.br.

<sup>2</sup> Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia. E-mail: isabelap93@outlook.com.

<sup>3</sup> Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia. E-mail: [lucasalmeida94@rocketmail.com](mailto:lucasalmeida94@rocketmail.com).

**Abstract:** Globalization has driven the insertion of women into entrepreneurial activities as a strategic means to distance themselves from situations of poverty. This study aims to understand aspects and processes of the implementation of the policy to encourage female entrepreneurship called "Entrepreneurial Women's Fair" and its perception by the target audience. The event aims to help women improve their small businesses, through training and other opportunities. The article dialogues with the importance of encouraging other women entrepreneurs through public policies and the need for these actions to be more holistic. To this end, non-participant observation of the implementation process of the public policy, which occurred before the Covid-19 pandemic, was carried out. Later, after the first three months of the pandemic, an ex-post analysis was conducted through a questionnaire applied to the participants of the event to capture the perception about their participation and experiences with the public policy. After the observation and analysis of the results, it was identified that the actions allowed to add knowledge to the participants and expand female empowerment, even amidst the difficulties of partnerships, limited resources, and structural difficulties of the proponents of the action.

**Keywords:** female entrepreneurship; public policy; implementation. female empowerment.

## **1. Introdução**

A participação feminina como provedora do sustento de seus arranjos familiares é crescente (Cavenaghi & Alves, 2018). Aliado a isso, a globalização e suas constantes alterações no mundo econômico têm flexibilizado a entrada de mulheres em atividades empreendedoras. O Sebrae (2019) relata o aumento em 40% de empreendedoras no Brasil. No entanto, a maioria empreende por necessidade. E, essa característica implica em algumas barreiras, como: a jornada dupla ou tripla feminina vivenciada entre trabalho, família e formação educacional, pouco acesso a empréstimos e o fato de ganhar pouco. É marcante, assim, a predominância de donas de negócio de menor porte (Navarro et al., 2018; Silva et al., 2019).

Essas características são reforçadas por elementos da cultura patriarcal brasileira, que impede a boa articulação da mulher com seus negócios. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que há necessidade de maior envolvimento de diversos órgãos públicos na implementação de políticas (Natividade, 2009), atualmente depara-se com a descontinuidade e desativação das políticas públicas baseada em gênero (Gouveia, 2021).

Os estudos sobre empreendedorismo no Brasil são frequentes, e, por mais que seja possível encontrar pesquisas realizadas nos últimos 50 anos, a visibilidade científica sobre o assunto no âmbito das políticas públicas tende a ser lenta, porém progressiva (Freire et al., 2017; Natividade, 2009). Assim, frente a frequentes transformações no mercado para

o empreendedorismo, a necessidade de buscar estratégias para a sobrevivência é inevitável. E, por vezes, a ação política governamental é necessária para gerar condições de equidade que conduzam as pessoas situadas em contexto de vulnerabilidade socioeconômica, na busca de autonomia financeira e sustento por meio do empreendedorismo.

Nesse sentido, as políticas públicas podem ser consideradas como ações que o Estado adota para assegurar que mudanças socioeconômicas como escolaridade, saúde e renda familiar, melhorem a qualidade de vida do indivíduo. As políticas públicas podem atuar como um auxílio para que a sociedade se adeque frente a tais crises sociais e demais incertezas (Souza, 2018). Desta forma, a análise de implementação e avaliação das políticas públicas, independentes de sua natureza, possibilitam a produção de conhecimento, a aplicação aprimorada de seus resultados e o aperfeiçoamento do sistema das políticas (Brasil, 2018).

Na perspectiva de incentivar a inserção do gênero feminino no setor econômico e em atividade com geração de renda, por meio de políticas públicas, o Programa Nacional Trabalho e Empreendedorismo da Mulher (PNTEM), procurou fomentar o empreendedorismo feminino. O programa atuou por meio do fomento do ensino, divulgação de negócios, potencialização de trabalhos, ocupações e oportunidades de empregos para as mulheres (Costa et al., 2012; Rigoni & Goldschmidt, 2015). Esta iniciativa originou-se na Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), da Presidência da República, em 2007, porém foi descontinuada nacionalmente a partir de seu abandono pelas gestões governamentais posteriores. O PNTEM é um modelo de programa intersetorial, com resultados registrados que serve para analisar analogamente a política pública estudada neste trabalho.

Alinhado a isso, este estudo também considera como reforço político à igualdade de gênero pontuada nos Objetivos globais para o desenvolvimento sustentável – ODS. Dentre esses objetivos, podemos destacar como importante para este estudo o ODS 5: alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas (Brasil, 2017; Roma, 2019).

Esta pesquisa parte da necessidade de verificar as resultantes de efetividade da ação política para o apoio e fomento do empreendedorismo feminino. Para este feito, se utilizou de um processo de pesquisa que inclui participação e observação durante o evento da Feira da mulher empreendedora e aplicação de questionário às mulheres participantes

da pesquisa. A feira é uma atividade anual coordenada pelo Departamento de políticas públicas para mulheres – DPPM, que pertence à estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Assistência Social e da Família – SEMASF, setor no qual articulam-se as políticas de desenvolvimento e igualdade de gênero às mulheres (Porto Velho, 2019).

A Feira tende a ocorrer durante o mês de outubro, precedida por atividades de capacitações, troca de contato, acolhimento e atividades alusivas ao “Outubro Rosa”, mês da campanha de prevenção do câncer de mama. O escopo dessas ações é desenvolver mulheres empreendedoras em vulnerabilidade social, por meio de formação, informação e promoção de espaço para exposição de suas produções (Porto Velho, 2019). Diante disso, busca-se responder à questão principal: Como funciona e quais os resultados da política pública “Feira da Mulher Empreendedora” para o fomento do empreendedorismo feminino?

O objetivo deste trabalho é compreender aspectos e processos da implementação da política de incentivo ao empreendedorismo feminino denominada de “Feira da mulher empreendedora” e sua percepção pelo público-alvo. Para cumprir tal objetivo busca-se entender o processo de implementação da política, identificar como as ações ocorridas durante a realização da política podem auxiliar as empreendedoras e, por fim, pontuar questões para seu aprimoramento.

Os resultados da pesquisa pontuam as dinâmicas da implementação das atividades pela equipe gestora, por meio da visão processual da realização do evento. Contribui com propostas de aprimoramento, tópicos sobre o envolvimento das gestoras e desafios para captação de novos apoiadores na organização. Evidencia-se a percepção sobre restrições institucionais existentes na realização de ações de política pública voltadas para o empreendedorismo feminino, como a falha na articulação intersetorial que dificultam o alcance de maior efetividade. Considerando que a efetividade da política se relaciona com o alcance do objetivo pelo qual ela foi formulada, o que demandaria o seu conhecimento pelos implementadores (Lima e D’Ascenzi, 2017). E, para as mulheres participantes, a ação por meio da formação e evento, resulta em empoderamento no processo de empreender, articulação de rede de apoio e ampliação de contatos profissionais, aumento da divulgação dos negócios, entre outros processos de fortalecimento de sua experiência no empreendedorismo.

Os resultados desta pesquisa podem provocar uma maior valorização dos agentes envolvidos na política pública executada, por meio da divulgação da visão processual da

realização do evento. Também contribui com a possibilidade de aprimoramento, reconhecimento e talvez, captação de novos apoiadores. A estruturação deste trabalho se dá em quatro seções, que são a fundamentação teórica, os métodos, os resultados e discussão e as considerações finais em que se pretende contribuir com estudos futuros.

## **2. Empreendedorismo feminino no Brasil: desafios e empoderamento**

A participação feminina no mundo empreendedor é permeada por desafios, frente a uma conjuntura social patriarcal que, apesar de latente, não impossibilita o crescimento da quantidade de mulheres empreendedoras. Os estudos sobre o empreendedorismo feminino no Brasil têm seu início associado a preocupações com as motivações, características e perfis das empreendedoras e dificuldades que elas enfrentam em suas empresas, levando em consideração o eixo econômico e seu gênero (Camargo et al., 2018; Gimenez et al., 2017).

Muitas mulheres empreendem com o objetivo de diversificar sua forma de captar renda para prover seus lares, frente a um progressivo aumento de famílias monoparentais. A mulher vive neste constante exercício de estabelecer lutas para quebrar barreiras do preconceito e conquistar direitos de igualdade de gênero (Santos & Oliveira, 2010; Souza et al. 2020; Teixeira & Bonfim, 2016). Aliado a isso, há um contexto de vida pessoal que envolve os desafios em conciliar o trabalho, o cuidado com o lar, a maternidade, a autoestima, o empoderamento, o autocuidado, entre outros (Machado et al., 2016).

Alguns fatores comportamentais, como paciência, intuição e sensibilidade são considerados atributos femininos que podem favorecer a qualidade da atuação feminina em atividades empreendedoras (Franco, 2014). Entretanto, é necessário o cuidado com os processos que fixam a mulher em um estereótipo sobre ‘o que é considerado feminino’. Neste sentido, muitas mulheres empreendem em negócios ditos “femininos” como os de ramos alimentícios e estéticos (Santos & Haubrich, 2018). Esse pensamento permite refletir que tais estereótipos podem reforçar a desigualdade de gênero no mundo do negócio.

Portanto, o lugar e os arranjos de vida da mulher que empreende parecem ser construções firmadas sobre um conjunto de ideário social que tende a fixar a identidade feminina numa trama sustentada por precariedades e limitações sociais. Assim, as motivações mais proeminentes para mulher em situação de vulnerabilidade socioeconômica empreender, é o sustento financeiro da família (Machado et al., 2016).

Dessa forma, a prática do empreendedorismo pode ser considerada uma atividade emancipadora da mulher na sociedade.

Segundo Natividade (2009) o vínculo de uma mulher no mundo empreendedor, nem sempre é formalizado, nem sempre elas têm orientações sobre como gerir seu negócio, fazendo assim com que a possibilidade de empoderamento seja minimizada. O empoderamento, como definição, refere-se a ideia de encorajamento e a de potencialização do comprometimento (Cisneros, 2015).

Desta forma, considera-se que a participação feminina no mercado reflete a busca por equiparação nas rendas entre o gênero masculino e o feminino, e o fortalecimento da independência feminina. Este último, influencia diretamente no empoderamento psicológico da mulher empreendedora e daquelas que pretendem iniciar um negócio (Fernandes et al., 2016). Nesse sentido, o empoderamento pode ser conduzido e induzido pelo poder público por meio das ações de políticas públicas.

### **3. Políticas públicas de gênero e sustentabilidade no fomento do empreendedorismo feminino**

Este artigo é desenvolvido no contexto da implementação da política pública, a qual se relaciona a etapa da execução das decisões. Essa vertente parte da ideia de que as políticas públicas podem ser estrategicamente analisadas considerando o ciclo composto pelas etapas da agenda, formulação, implementação e avaliação (Lotta, 2019). O estudo da implementação das políticas públicas geralmente foca na relação entre o que foi planejado e o que foi realizado na política estudada, além de pontuar a performance de atuação dos executores e seu impacto na transformação da política (Lima e D'Ascenzi, 2013, 2017; Lotta, 2019).

Nesse sentido, neste estudo, articula-se o modelo de análise de política baseado na interação, que se centra no contexto e elementos envolvidos na implementação da política como: os recursos materiais, organizacionais e os recursos humanos, na figura dos executores da política, considerando suas atitudes e os processos afetivos vivenciados (Lima e D'Ascenzi, 2017). Esse processo de interação é demarcado pelo espaço de implementação no qual se relacionam os elementos normativos e estruturais da política, as dinâmicas e características do local onde a política é executada, além da subjetividade dos atores envolvidos na operacionalização das políticas como os executores, parceiros, cliente e outros (Lima e D'Ascenzi, 2013, 2017).

Nesse contexto, as políticas públicas se perfazem em um conjunto de decisões ou ações governamentais elaboradas para resolver problemas de interesse coletivo, público, de forma geral ou específica, sendo elas passíveis de análises de seu processo e resultado (Agum et al., 2015; Souza, 2018). Tais ações produzem efeitos específicos e podem ser caracterizadas pelo fazer ou o não fazer do governo. Farah (2018) indica que a produção no campo de políticas no Brasil é caracterizada por múltiplos atores governamentais e não-governamentais, podendo contar com a participação ativa da sociedade. A autora ainda afirma que a produção científica para análise de políticas públicas envolve diversas áreas e temas transversais como, por exemplo, o gênero e o trabalho. De forma geral, as políticas governamentais, o apoio financeiro, a educação e capacitação, as características da força de trabalho e as normas culturais e sociais podem limitar as atividades de empreendedorismo (Silva et al., 2018). Contudo, caso estes elementos sociais sejam favoráveis, podem influenciar positivamente para a formação de novos empreendimentos (Hisrich & Peters, 2004).

Nesse sentido, a realização de políticas públicas que fomentam o empreendedorismo pode acarretar na promoção cultural local e incentivar a educação empreendedora (Sarfati, 2013). Sendo assim, há a necessidade de incentivo político para a realização de tais políticas. Daí a importância de pesquisas acadêmicas, como esta, que auxilia na identificação de características positivas ou precárias na realização de algumas políticas (Borges et al., 2013; Gomes et al., 2013).

A política pública para mulheres pode ser classificada como reprodutiva, produtiva, inclusiva e reativa. As reativas visam solucionar problemas gerados por demandas sociais apresentadas por mulheres, como as voltadas para o fomento de atividades de empreendedorismo. As ações reativas do Estado configuram-se em ajustes incrementais que podem reforçar políticas existentes, visando sanar necessidades e interesses específicos das mulheres (Mello & Marques, 2019).

As políticas públicas de gênero foram fortalecidas no Brasil com a criação da Secretaria de Política para as Mulheres, em 2003, e atualmente está vinculada ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. A SPM tem papel fundamental na promoção da equidade entre gêneros no país, por meio da valorização e inclusão da mulher no processo social, econômico, político e cultural de desenvolvimento no país (Rigoni & Goldschmidt, 2015). A SPM atua em três vertentes: enfrentamento à violência contra as mulheres; programas e ações na área da saúde, educação, cultura, participação

política, igualdade de gênero e diversidade; e, políticas do trabalho e da autonomia econômica das mulheres, sendo esta última, o foco desta pesquisa.

Como ações da SPM pode-se destacar a construção do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres - PNPM I e II, construídos com base em documentos internacionais como Convenções nºs 100 e 101 da Organização Internacional do Trabalho - OIT e o Comitê CEDAW – Comitê para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (Rigoni & Goldschmidt, 2015). Entretanto, atualmente as políticas federais para a mulher, de modo geral, parecem ter sido relegadas do espaço de importância institucional nas políticas de governo. Reverbera assim, no agravamento da invisibilidade das políticas de gênero na estrutura governamental, e fortalecimento da estrutura patriarcal do Estado brasileiro (Gouveia, 2021).

Assim, esse artigo investe esforços no resgate de políticas de gênero implementadas que renderam bons resultados, como o PNTEM. O Programa Nacional Trabalho e Empreendedorismo da Mulher - PNTEM fundamentou-se principalmente no II PNPM com foco na ampliação da autonomia econômica e financeira da mulher por meio de apoio ao empreendedorismo, associativismo, acesso a créditos e microcréditos entre outros (Costa et al., 2012). O programa foi implementado no Rio de Janeiro, Pernambuco e Pará de forma sistemática, e com o envolvimento de parceiros locais (Carvalho, 2017; Rigoni & Goldschmidt, 2015).

O PNTEM resultou principalmente no aumento da autoestima das mulheres participantes. Assim, o empreendedorismo pode ser entendido como atividade que estabelece meios para a autonomia feminina, a criação de redes de negócios que contribuem na articulação das mulheres para acessar o microcrédito, o aprimoramento dos negócios e aumento de renda. Essa iniciativa governamental, demonstra como o apoio à formação ao empreendedorismo feminino agrega uma variedade de conhecimentos que contribuem para o empoderamento da mulher (Costa et al., 2012).

A preocupação em implementar políticas públicas que ampliam a autonomia financeira da mulher também está expressa nos documentos internacionais discutidos e elaborados dentro da perspectiva do desenvolvimento sustentável. Conforme o Relatório de Brundtland (1987) (Elkington, 2004) o Desenvolvimento sustentável é aquele

“[...] que procura satisfazer as necessidades da geração atual, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de satisfazerem as suas próprias necessidades, significa possibilitar que as pessoas, agora e no futuro, atinjam um nível satisfatório de desenvolvimento social e econômico e de realização humana e cultural, fazendo, ao mesmo

tempo, um uso razoável dos recursos da terra e preservando as espécies e os habitats naturais (p.5).”

O equilíbrio entre os elementos econômico, social e ambiental é a base fundamental do movimento sustentável, que no passar dos anos, teve outros elementos estratégicos agregados resultando nos ODS. Nesse sentido, o governo brasileiro em 2016 ratificou a adoção dos Objetivos globais para o desenvolvimento sustentável – ODS por meio da instituição de Comissão Nacional para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, pelo Decreto nº 8.892/16, tendo sido revogado pelo Governo vigente em 2019 (Machado, 2021).

Na ausência de órgão responsável pelo acompanhamento das ações sustentáveis, as operacionalizações das políticas locais refletem algumas das normativas construídas com base nas necessidades globais. Dentre esses objetivos globais para a sustentabilidade, esta pesquisa destaca o “ODS 5 - Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas” (Brasil, 2017; Roma, 2019). Assim, entende-se que o alcance do desenvolvimento sustentável no Brasil depende da inclusão da mulher à sua autonomia financeira e aos espaços de poder (Brasil, 2017). Nesse contexto, este artigo analisa a ação política em torno da Feira da mulher empreendedora que visa fortalecer e ampliar a autonomia econômica da mulher no âmbito do empreendedorismo, por meio de oficinas, capacitações e palestras de “empoderamento” de gênero e do empreendedorismo.

#### **4. Procedimentos metodológicos**

A pesquisa foi realizada junto ao Departamento de políticas públicas para mulheres– DPPM, que coordena as políticas para mulheres. O DPPM pertence à estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Assistência Social e da Família – SEMASF, que trata de políticas que estimulam o desenvolvimento e igualdade de gênero às mulheres (Porto Velho, 2019).

Uma das principais atividades do departamento é a Feira da mulher empreendedora, um evento que ocorre anualmente. A Feira é o resultado de um conjunto de outras atividades que, inicialmente, ocorrem durante o mês de outubro, como capacitações, troca de contato, acolhimento e atividades alusivas ao “Outubro Rosa”, mês da campanha de prevenção do câncer de mama. O foco do conjunto de ações é atender mulheres empreendedoras em vulnerabilidade social, por meio de formação, informação e promoção de espaço para exposição de suas produções (Porto Velho, 2019).

A pesquisa é qualitativa básica, cujo foco preocupa-se com aspectos da realidade da ação pesquisada que não podem ser quantificados (Merriam, 2009). Dessa forma,

preocupa-se em explicar as dinâmicas nas relações sociais constituídas na implementação da ação política para as mulheres empreendedoras. Sua natureza é descritiva e exploratória em que, observa, registra, analisa e confronta fatos ou fenômenos sem alterá-los (Creswell, 2007).

A seleção das participantes da pesquisa ocorreu por conveniência, sendo elas as mulheres organizadoras do evento e as trinta e cinco mulheres empreendedoras atendidas pela ação política desde as atividades de formação até a feira. A quantidade de mulheres empreendedoras que participaram de todo o processo de acolhimento, palestra e cursos de formação, difere do quantitativo de mulheres empreendedoras que participaram no dia da Feira da mulher empreendedora: do processo formativo e feira participaram trinta e cinco mulheres empreendedoras (que são público-alvo desta pesquisa), enquanto na feira havia um total de cento e cinquenta expositoras.

As participantes assinaram autorização e termo de consentimento livre e esclarecido. Assim, seus nomes são ocultados a fim de manter a confidencialidade ética, e com a finalidade de manter o foco no processo e significados surgidos durante a realização da política pública de fortalecimento do empreendedorismo feminino.

A abordagem dos pesquisadores junto a equipe organizadora, se deu por meio de reuniões marcadas para definir o acompanhamento para observação e por meio da participação em ações promovidas durante as semanas que antecederam a realização da feira, como palestras, cursos e capacitações (Porto Velho, 2019).

A abordagem junto às mulheres empreendedoras, se deu em dois momentos temporais diferentes: o primeiro no momento pré-pandemia da Covid-19, durante as ações de formação e da feira por meio de conversa informal, e da observação simples não participante, em que os pesquisadores não se integram a comunidade a ser estudada (Stake, 2011). E, no segundo momento, já nos primeiros meses da pandemia da Covid-19, aplicou-se um questionário *on-line*. Nesta segunda etapa, do total de trinta e cinco mulheres, somente vinte e duas responderam o questionário.

No primeiro momento utilizou-se a técnica de coleta da observação, sendo este o estudo naturalista em que o pesquisador frequenta o local em que os fenômenos estudados ocorrem naturalmente (Gil, 2017). A observação realizada neste estudo foi não estruturada, de forma livre, em que a equipe pesquisadora fez anotações em bloco, registros fotográficos e gravação em vídeo. Tais materiais estão arquivados para consultas que forem necessários.

A observação e a análise do material coletado foram orientadas para responder os objetivos do artigo. Assim, a observação possibilita a verificação do processo das ações das políticas implementadas na Feira da mulher empreendedora. Nesse processo, também foram utilizadas as informações abstraídas da memória dos pesquisadores, consolidadas por meio de reuniões e compartilhamento dos conhecimentos entre os autores, por meio da triangulação de pesquisadores (Yin, 2016).

A operacionalização da pesquisa se deu por meio de visitas e reuniões agendadas com as organizadoras da política, momento em que foi firmado a participação dos pesquisadores nas ações. Durante o processo de observação os pesquisadores tiveram foco na operacionalização das ações, bem como: o processo de cadastro das mulheres empreendedoras que participam das ações e do evento, a forma como ocorre as comunicações sobre o evento, a organização e a participação no curso de capacitação, as alianças de parcerias, a relação entre as organizadoras e as mulheres. Nestes momentos, interagiu-se com as mulheres participantes. Posteriormente, a abordagem se deu de forma *on-line* considerando o contexto da Pandemia.

No segundo momento utilizou-se como ferramenta de coleta de dados o questionário *on-line* com perguntas abertas com o objetivo de capturar a percepção das mulheres participantes sobre a efetividade da ação política para a prática empreendedora. As questões abertas possibilitam que os participantes da pesquisa elaborem comentários, explicações e esclarecimentos que expressam significado (Carmo, 2013). Portanto, esta aplicação teve como foco a percepção das mulheres participantes sobre como a sua participação no evento auxiliou seu negócio. Os procedimentos de coleta de dados foram fundamentais em campo, pois permitiram responder ao objetivo de entender a dinâmica de operacionalização da política dentro da perspectiva de pesquisa *ex-post-facto* (Brasil, 2018).

Assim, a aplicação do questionário, tornou possível a identificação de uma visão das mulheres empreendedoras quanto a sua participação no processo de formação e na Feira da mulher empreendedora. A realização do questionário foi por meio da ferramenta de formulário *Google Forms* e de *link* enviados por *WhatsApp*. Compreende-se que a expressão da visão das mulheres pode ter sido limitada pela pouca profundidade que o mecanismo de coleta tecnológico permite. Assim, a percepção expressada por elas pode sofrer influências da dificuldade no uso das tecnologias, pela dificuldade na interpretação

das questões, pelo tempo disponível para responder, entre outras questões aleatórias do momento. A partir desse processo, segue-se para os resultados e discussões deste estudo.

## **5. Resultados e discussões**

Este tópico encontra-se dividido entre a discussão sobre o processo de realização da política pública, e a percepção das mulheres sobre sua participação na formação e a Feira, conforme explanado a seguir.

### *5.1. Processo de realização da política pública de fortalecimento ao empreendedorismo feminino*

O primeiro passo para realização das ações dessa política pública ocorreu por meio das inscrições das mulheres nas atividades da política de fortalecimento ao empreendedorismo feminino. As mulheres inscritas chegaram até o evento de diferentes formas: por cadastro pré-existente no departamento, pois já participaram de ações anteriores; por indicação de mulheres que já conheciam a feira; ou por divulgação da feira no site da Prefeitura.

O primeiro evento que sucedeu as inscrições, foi o curso de capacitação ofertado por um dos parceiros, o Sebrae. Foram três dias distribuídos em três semanas de curso. Os cursos eram oferecidos como forma de auxiliar as empreendedoras a entenderem seu público-alvo, saberem monetizar seu negócio, aprenderem como comunicar-se, e outros elementos que envolvem a fase inicial de um negócio. Nos dias de curso, foram oferecidos materiais como apostilas, blocos de anotações, canetas e utensílios para que as mulheres pudessem registrar as informações disponibilizadas pelo curso. O ambiente pareceu gerar condições para as empreendedoras vivenciarem e exercitarem situações similares às atuações do mundo do negócio. Assim ocorreram muitas interações durante os dias de curso. Essa dinâmica deu elementos para que pudessem refletir sobre o escopo do seu negócio e possibilidades de ajustes.

Esses momentos de interação e vivência coletiva podem promover modelos mentais diferentes para que as mulheres possam aprimorar uma atuação empreendedora (Fernandes et al., 2016; Hisrich & Peters, 2004). Nota-se aqui, que a relevância do ensino sobre empreendedorismo é pautada dentro da formulação e desenho da política pública. Condiz ainda com a valorização da introdução de ensino e o fortalecimento de redes de apoio que auxiliam a mulher no ato de empreender (Costa et al., 2012).

Durante o curso, foram oferecidas palestras com informações sobre empreendedorismo feminino, especificamente uma ação que é parte do projeto

Delas/Sebrae, que desenvolve empreendedoras com o intuito de aumentar a probabilidade de sucesso de ideias ou negócios liderados por mulheres. O projeto busca dar ferramentas para melhorar a gestão dos negócios empreendidos por mulheres (Sebrae, 2019).

A explanação abordou sobre dados do empreendedorismo feminino, suas problemáticas e desafios frente à questão de gênero. Esclareceu-se que líderes ou gestoras mulheres têm maior probabilidade de sucesso por se dedicarem mais aos seus negócios, na maior parte, por estar diretamente relacionado ao sustento da família (Machado et al., 2016). Mas, contrapôs também, que muitos empreendimentos nem começam, pois existem mulheres que não têm condições de dedicar-se exclusivamente a um negócio que está iniciando. As palestras tiveram como destaque, assuntos que permeiam o empreendimento e igualdade de gênero. De modo que, a percepção a respeito dos condicionamentos estereotipados que a estrutura social por vezes determinada à mulher, pode contribuir no fortalecimento e no empoderamento delas como empreendedoras (Cisneros, 2015; Fernandes et al., 2016; Santos & Haubrich, 2018).

No fim da palestra, houve o fornecimento de consultoria para as interessadas em registrar seu empreendimento como microempreendedora individual e muitas das mulheres tiveram interesse. Natividade (2009), afirma que nem todas as mulheres que empreendem têm seus negócios formalizados. É possível afirmar então, que apesar de terem um empreendimento que, pode ou não ser o sustento de sua família, estas mulheres apresentam outros fatores de vulnerabilidade relacionados à falta de segurança de seu negócio, de benefícios como a aposentadoria ou de acesso ao microcrédito ao se manter na informalidade. As formalizações dos empreendimentos de mulheres, remete ainda a ideia de equiparação de rendas e independência feminina quanto ao gênero masculino, que também é atrelado ao empoderamento (Fernandes et al., 2016; Santos & Haubrich, 2018).

Em conversa não estruturada com algumas mulheres, ficaram nítidas algumas dificuldades enfrentadas por essas servidoras para implementar a política pública. As dificuldades permeiam a falta de mais parceiros que apoiem de forma financeira e que poderia viabilizar melhores condições na realização da Feira; a escassez de servidores que auxiliam no processo de execução da política; e, a demora institucional nas autorizações para realização das ações da política pública. As mulheres organizadoras demonstraram ter conhecimento dos objetivos locais traçados para a implementação da

política pública, no entanto, afirmaram desconhecer as origens dessas políticas no âmbito nacional, vinculado ao SPM e as políticas anteriores como o PNTEM.

O empenho das organizadoras pareceu ser uma necessidade ancorada em sua motivação em manter a realização da ação. Por vezes, conforme relatos de gestores públicos em outras pesquisas, estes atuam em situações adversas movidos por sua motivação profissional/pessoal para alcançar os objetivos provenientes de sua atuação (Mello et al., 2020). Esse contexto é demarcado pela atuação discricionária das implementadoras da política, na qual tomam as decisões na alocação de recursos escassos e/ou insuficientes, num ambiente de incerteza, que também se origina da ambiguidade e pouca clareza dos objetivos da política (Lima e D'Ascenzi, 2017).

De acordo com Borges et al. (2013) ainda há muitas precariedades em serviços e políticas que permeiam a área de empreendedorismo, fazendo com que empreendedoras não vejam melhorias a curto ou longo prazo. Já, nesta pesquisa, percebeu-se que esta precariedade não está totalmente relacionada a aspectos culturais e regionais, pois há interesse tanto das organizadoras quanto das mulheres empreendedoras em participar. A questão mais latente parece estar relacionada às relações intersetoriais e interinstitucionais quanto ao alinhamento de objetivos e recursos para realização da política pública.

Silva et al. (2018) afirma que as vertentes como normas culturais e sociais que permeiam uma ação política podem limitar as atividades empreendedoras locais, no entanto contextos sociais de crise podem influenciar positivamente na formação de novos empreendedores independente das estruturas socioculturais (Hisrich & Peters, 2004). Entretanto o descompasso institucional no desempenho coordenado das ações considerando a mobilização de recursos humanos, financeiros e outros, podem apontar para dinâmicas que geram dificuldades e desajustes operacionais das ações bem como, dos gestores que organizam a implementação das políticas (Mello et al., 2020; Souza, 2018).

No dia anterior à Feira, foi realizado um café da manhã de acolhimento e ajuste de informações entre a equipe organizadora e as mulheres empreendedoras que participaram do processo de formação. Durante o café da manhã, as falas foram mais intimistas, e mais direcionadas a construção da motivação e empoderamento das empreendedoras participantes, enfocando suas trajetórias de vida. O momento teve o

intuito de privilegiar a integração entre a equipe organizadora, mulheres empreendedoras que participaram pela primeira vez e as mulheres assíduas aos eventos.

No momento de repasse das informações sobre como ocorreria a feira, as organizadoras lamentaram pois, não haveria barraca para todas empreendedoras, sendo que teriam de realizar um compartilhamento de espaço. Neste momento, percebe-se as resultantes de falhas e desalinhamentos na articulação intersetorial e/ou interinstitucional relativas as atividades de organização dos recursos materiais para a realização da atividade. Essa informação criou um pequeno tumulto que logo se desfez, com a abertura da mesa de café. Após o processo de esclarecimento de realização da feira, iniciaram a oficina de crochê em objetos recicláveis com foco em agregar mais conhecimento para as artesãs participantes.

De modo geral, os direcionamentos das ações tiveram a proposta de desenvolver atitudes e falas de encorajamento, visando despertar nas mulheres participantes a percepção de importância de se motivarem com suas trajetórias de vida e, se sentirem capazes de alcançar seus objetivos por meio das atividades que desenvolvem como empreendedoras. Experiências como estas podem reproduzir a compreensão de que políticas públicas que fomentam a autonomia econômica e financeira das mulheres auxiliam no aumento da autoestima, e oferecem ferramentas para que elas se desenvolvam profissionalmente (Costa et al., 2012). Numa análise mais ampla, estas ações podem oferecer condições de empoderamento financeiro, pessoal, profissional e relacional que contribui para alcançar a igualdade de gênero por meio da autonomia das mulheres, assim como preconiza o objetivo 5 para o desenvolvimento sustentável (Roma, 2019).

E, finalmente, a Feira da mulher empreendedora, aconteceu durante um dia inteiro num espaço público localizado no centro da cidade. Teve a participação de expositoras de todos os tipos de ramos de negócio, como artesanato, vestuário, alimentício, estética e outros (Porto Velho, 2019). Seu início ocorreu com um momento oficial com falas de representantes do município, falas das mulheres organizadoras do evento, bem como, falas de representantes de outras instituições públicas que atuam em outras políticas de atendimento à mulher. Logo após houve apresentação de dança e atividades de incentivo à prática de atividades físicas. Concomitante a isso, a exposição dos negócios das mulheres estava organizada por meio de barracas compartilhadas com artesanato, produtos alimentícios, produtos de beleza, entre outros ramos de atuação.

A realização de ações políticas que estimulam a cultura e educação para o fomento do empreendedorismo pode estimular com que mulheres se desenvolvam na vida em sociedade com maior potencial para alcançar a autonomia profissional e pessoal, com possibilidade de se desvincular do ciclo de impedimentos estruturais na sociedade (Fernandes et al., 2016). E nesse sentido de agregar, durante a realização da feira houve acolhimento, cadastro e divulgação dos negócios de mulheres que não participaram da etapa de formação. O local não tinha superlotação e a maioria dos clientes eram conhecidos das participantes ou estavam pela redondeza. O evento em si não teve nenhum problema aparente na sua realização, pois aconteceu no horário marcado e dentro das ações coordenadas pela equipe organizadora.

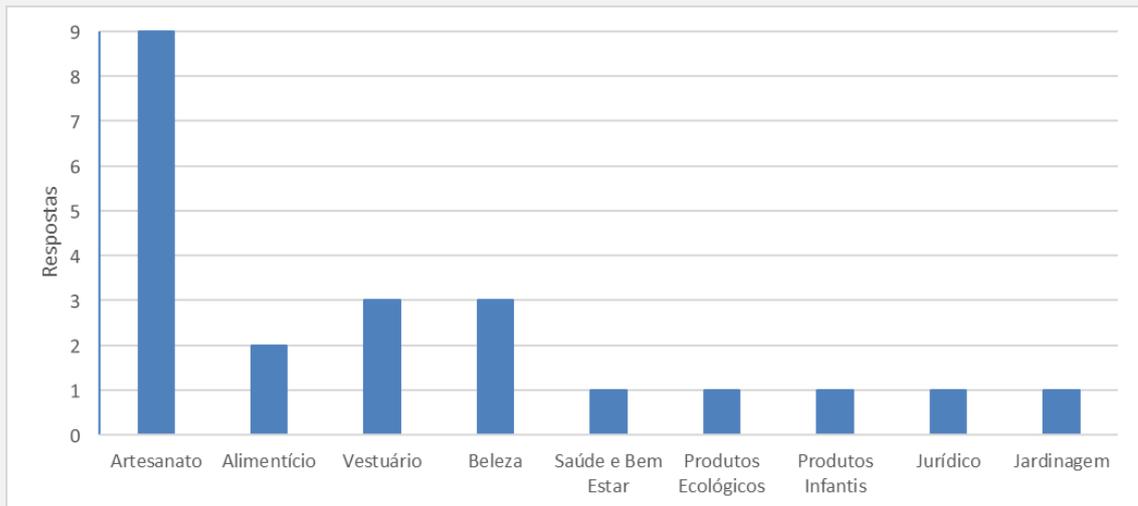
Além de promover um espaço para divulgação e interação entre as mulheres empreendedoras, a Feira também é um espaço no qual a equipe organizadora pode realizar contato com potenciais parcerias para as próximas ações da política pública de fomento ao empreendedorismo. Assim identificou-se novos contatos de parceiros com foco em programas de promoção à inovação, incubação de negócios femininos e novas oportunidades de crédito para a mulher empreendedora.

#### *5.2. Percepção da mulher empreendedora sobre contribuições da política pública para seu negócio*

Após a realização da Feira da mulher empreendedora, os pesquisadores tiveram dificuldades de contato com a equipe organizadora da ação por causa de algumas mudanças de endereço e novas adequações. E, além disto, o mundo entrou no momento pandêmico gerado pelo alto contágio da Covid-19. Contudo, os pesquisadores decidiram realizar a aplicação de um questionário de forma *online*, visando privilegiar as medidas de distanciamento social. Das vinte e duas mulheres respondentes, um total de 40,9% trabalha no ramo de artesanato, sendo assim, é o grupo mais representado nas respostas (Gráfico 1).

As mulheres que responderam ao questionário atuavam nos seguintes ramos.

**Gráfico 01:** Ramo de negócio.



Os dados do gráfico confirmam outros estudos que informam que a maioria dos empreendimentos femininos têm ênfase em atividades como vestuário, serviços e alimentação. Assim reafirma o estereótipo sobre atividades consideradas femininas, que podem limitar e direcionar as escolhas de atuação profissional da mulher na sociedade (Camargo et al., 2018; Gimenez et al., 2017; Natividade, 2009; Santos & Haubrich, 2018).

Ao serem questionadas sobre o que a Feira da Mulher Empreendedora agregou de positivo em seus negócios, a maioria citou a divulgação de seu empreendimento e a captação de novos clientes. As respostas com a mesma ideia foram, por exemplo, desta forma:

Participante A: “ganhei novas clientes”.

Participante B: “na divulgação de trabalho”.

Participante C: “na divulgação de meu trabalho e conquista de novos clientes”.

As respostas das participantes indicam que um dos objetivos da feira, que é a divulgação do trabalho das mulheres empreendedoras, consegue ser alcançado, demonstrando assim, um aspecto de eficiência da política. Assim pode-se verificar que a política com vertentes para o empreendedorismo pode promover mais pontos positivos como promoção de cultura e educação empreendedora, por meio de cursos e outras atividades formativas (Costa et al., 2012; Natividade, 2009; Sarfati, 2013).

No questionamento sobre como a política poderia melhorar, as respostas encontradas foram:

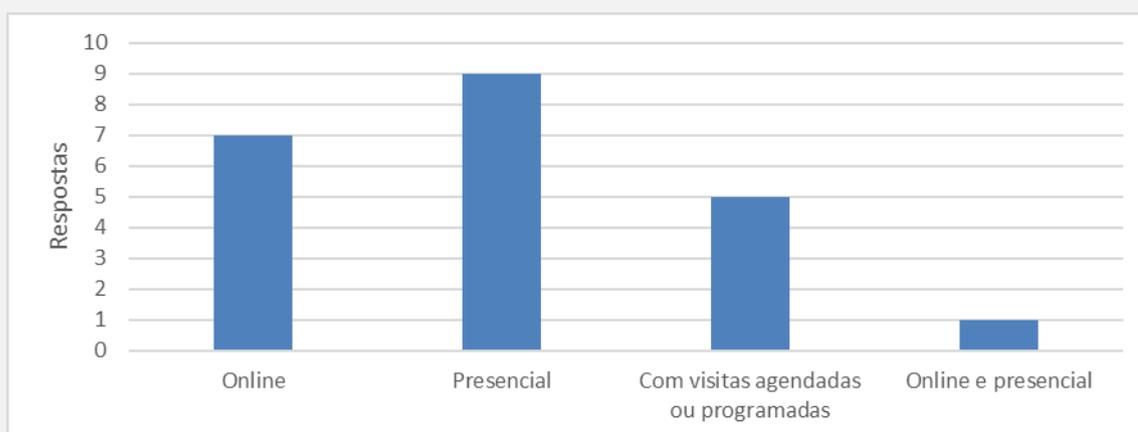
**Gráfico 02:** Melhorias na implementação da política pública.



Pode-se perceber que, mesmo que haja respostas positivas quanto à divulgação de seus negócios, as mulheres ainda veem a necessidade de melhoria na forma de divulgação da Feira. As mesmas afirmam que o evento ainda deixa a desejar quanto a divulgação de sua realização para aquelas que são o público-alvo da política pública e para as pessoas que seriam potenciais clientes no evento final, a feira. Assim, consideraram que a Feira tem pouca visibilidade social.

Diante do contexto da pandemia da Covid-19 questionou-se se estavam conseguindo atuar com seus empreendimentos e todas responderam que sim. Deste modo, explanaram as estratégias de atuação utilizadas conforme o Gráfico 3.

**Gráfico 03:** Estratégia de trabalho durante a pandemia.

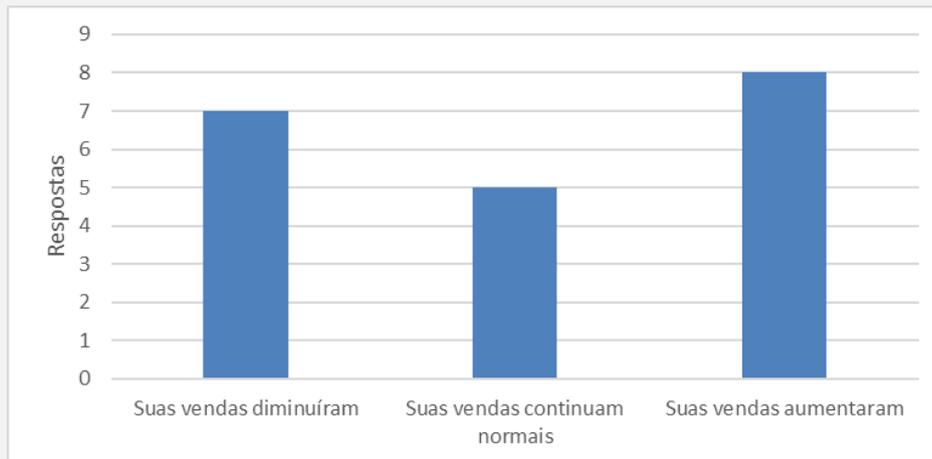


Percebe-se que mesmo em momentos de crise social, sanitária e econômica, no qual todos são orientados a manter o distanciamento social, as empreendedoras necessitam se manter em atividade com seu empreendimento, e se adaptar às novas medidas de proteção. A versatilidade e a necessidade de manter o sustento revela um dos

aspectos característicos do empreendedorismo: o acionamento dos sentidos referentes à improvisação (Santos & Haubrich, 2018). O grupo de mulheres pesquisadas que trabalha presencialmente e utiliza a estratégia de visitas agendadas, somam a metade do total das mulheres pesquisadas.

Considerando a necessidade de adaptação em suas rotinas de venda no momento pandêmico, questionou-se como estavam os níveis de venda.

**Gráfico 04:** Níveis de venda.



É possível analisar que mesmo com todas as dificuldades de adaptação, e a mudança social causada pela pandemia, as participantes conseguiram se adaptar em tal situação e manter seu negócio. Além do desenvolvimento de muitas características essenciais para o meio empresarial, e a necessidade de soluções e saídas criativas para lidarem com problemas existentes em ambientes de crise (Camargo et al., 2018; Machado et al., 2016; Santos & Haubrich, 2018). Também é relevante imaginar que as várias qualidades da atuação da mulher em atividades empreendedoras, podem ter se aliado à sua necessidade e motivação para o aprimoramento das novas medidas às suas atividades (Santos & Haubrich, 2018).

Por fim, as mulheres responderam se o que aprenderam nas atividades como cursos e/ou palestras ofertadas na ação de empreendedorismo feminino, estaria auxiliando nos negócios. A maioria das participantes afirma ter recebido conhecimentos que ajudaram na atuação empreendedora sendo que apenas seis respondentes consideram que não conseguem utilizar estes conhecimentos em seu negócio.

Assim, percebe-se que há uma indicação positiva sobre a utilização dos conhecimentos recebidos durante a realização das ações da Feira da mulher empreendedora. No entanto, as respostas contrárias permitem refletir se o conhecimento ofertado durante toda a realização da política de fomento ao empreendedorismo estaria

alinhado com a necessidade real de algumas mulheres empreendedoras. E se não, esse trabalho deixa um questionamento para pesquisas futuras: quais seriam as necessidades de formação que poderiam subsidiar melhorias nos negócios pertencentes a mulheres situadas em condições de vulnerabilidade social e econômica?

Ao mesmo tempo, pode-se analisar que, apesar da necessidade de melhorias na política pública, as respostas foram significativamente positivas quanto à participação no evento e ao bom uso das informações passadas durante a política de fomento ao empreendimento feminino. Assim, é notável que mesmo quando a política pública necessita de melhorias, a percepção positiva quanto a ação e seus resultados não podem ser desconsiderados.

## **6. Considerações finais**

O objetivo principal desta pesquisa é compreender os aspectos da política de incentivo ao empreendedorismo feminino e sua percepção pelo público-alvo, tendo ainda como objetivos específicos entender o processo de implementação da política, identificar como as ações ocorridas durante a realização da política podem auxiliar as empreendedoras e pontuar questões para seu aprimoramento. No decorrer da pesquisa, pôde-se perceber que o problema verificado pelas participantes da ação política de fortalecimento ao empreendedorismo feminino se pauta na dificuldade de divulgação das ações desta política à potenciais parceiros e à comunidade em geral. Entretanto, percebe-se que anterior a esse problema aparente, há uma desconexão de alinhamentos intersetoriais e interinstitucionais que contribui para gerar obstáculos na captação de recursos institucionais, recursos externos e novos parceiros.

A organização e operacionalização da ação política, mesmo com problemáticas estruturais e institucionais, interage com a comunidade de forma agregadora e flexível. A ação política acontece com o apoio de mulheres empreendedoras que já participaram em ações anteriores do departamento, e isso permite a inclusão de novas participantes que podem se inscrever em qualquer momento do evento. Esse acolhimento cria a oportunidade de ampliar o quantitativo de participantes, bem como, aumenta a possibilidade de impacto da ação.

Tal impacto de alguma forma, revela-se nas respostas das mulheres empreendedoras pesquisadas, após sua participação no evento. Dessa forma, é possível perceber que o conhecimento fornecido no processo de formação e na Feira, contribui em aspectos relevantes na atuação da empreendedora, por exemplo, quanto ao planejamento

de produção e vendas e outras atividades mais latentes na rotina das mulheres e de seus negócios.

Durante a pesquisa foi possível perceber que o estímulo ao empoderamento das mulheres empreendedoras pode influenciar no aumento da autoestima da mulher, na ampliação de sua rede de conexões e relações sociais (Costa et al., 2012). Muitas delas, durante um momento da formação, manifestaram se sentirem 'mais vivas', 'mais motivadas' e até 'mais bonitas'. Destaca-se aqui que o processo de desenvolvimento da igualdade de gênero e promoção da autonomia de mulheres, não pode ser considerado somente um processo de ajuste de elementos sociais externos, mas também um processo de transformação interna, cujo empoderamento emana na mulher por meio da sua visão sobre si mesma na sociedade. Nota-se aí, o valor agregado por trás deste movimento político: o aumento da autoestima, o empoderamento interno, a representatividade ativada na relação com outras mulheres, entre outros elementos não identificados no processo de observação.

Destaca-se como resultante da pesquisa a identificação das dificuldades e as situações precárias no desenvolvimento destas ações, relacionadas ao pouco recursos humanos, materiais e pouco apoio político e institucional. Sendo necessários novos parceiros e estratégias para executar de maneira mais eficiente todos os processos de realização da feira: cursos, divulgação, logística de organização e melhoria da estrutura da Feira. Evidencia-se, essencialmente, a dificuldade no alinhamento institucional sobre o planejamento, a realização das reuniões e o processo de tomada de decisão.

Essa pesquisa contribui como implicação prática com a recomendação de que os gestores que realizam políticas de fortalecimento ao empreendedorismo feminino, promovam maior visibilidade dessas práticas políticas, para privilegiar maior abrangência social da ação. Verifica-se que há necessidade de rever os processos de articulação com setores hierárquicos, no sentido de traçar as estratégias de planejamento, participação e coordenação da ação com a participação dos gestores do alto escalão, ou seja, daqueles que podem auxiliar no ato da tomada de decisão. Nesse aspecto, trata-se de criar condições que permitam sanar os problemas elementares como as possíveis falhas na comunicação, pouco apoio financeiro e falhas na infraestrutura do evento, para gerar uma maior efetividade da política.

Novas pesquisas podem ser realizadas no sentido de conhecer profundamente as necessidades de formação de mulheres empreendedoras situadas em condições de

vulnerabilidade socioeconômica. De outro modo, ainda seriam necessárias pesquisas que investigassem processos estruturais que demarcam a disfunção das articulações, planejamentos e implementações da política pública, para então verificar estratégias para mitigar os gargalos na operacionalização em políticas semelhantes.

A formação de novas empreendedoras é um dos elementos que fazem parte de um desenvolvimento econômico de um local ou região, sendo um chamariz para o aumento de criação de empreendimentos inovadores e bem como, formador de um capital social com um conhecimento de alto nível. O ensino do empreendedorismo e os investimentos em políticas que fomentem a criação e manutenção de novos negócios pode gerar uma transformação econômica e social das regiões, especialmente quando tratamos de negócios pertencentes à mulher. Assim, ao saber que as mulheres empreendedoras tendem a investir seus ganhos em atividades educacionais e sustento de sua família, tais ações estariam fortalecendo o desenvolvimento social (Machado et al., 2016).

A partir disso, identifica-se a necessidade de ampliar o diálogo entre as políticas de empreendedorismo voltadas ao gênero feminino, a fim de criar condições econômicas e sociais de igualdade de gênero. Assim a consonância entre de políticas voltadas ao empreendedorismo e políticas que promovem a autonomia da mulher, contribuem para ampliação da atuação feminina em lugares de poder e para a igualdade de gênero na estrutura social.

## **Referências**

Agum, R., Riscado, P., & Menezes, M. (2015). Políticas Públicas: Conceitos e Análise em Revisão. *Agenda Política*, 3(2), 12–42. <http://www.agendapolitica.ufscar.br/index.php/agendapolitica/article/view/67/63>

Borges, C., Ferreira, V. da R. S., Najberg, E., & Costa, C. S. (2013). Políticas Públicas de Apoio ao Empreendedorismo: Análise de sua Presença (ou Ausência) em duas Regiões Turísticas do Estado de Goiás. *V Encontro de Estudo Em Estratégia*, 1–12. <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/3Es456.pdf>

Brasil. (2017). Relatório Nacional Voluntário sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. In *Presidência da República do Brasil*. [http://www4.planalto.gov.br/ods/publicacoes/relatoriovoluntario\\_brasil2017port.pdf](http://www4.planalto.gov.br/ods/publicacoes/relatoriovoluntario_brasil2017port.pdf)

Brasil. (2018). Avaliação de Políticas Públicas: Guia prático de análise ex post. Vol. 2. *Casa Civil Da Presidência Da República.*, 2(Brasília, DF: Casa Civil da Presidência da República), 318. [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/181218\\_avaliacao\\_de\\_politicas\\_publicas\\_vol2\\_guia\\_expost.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/181218_avaliacao_de_politicas_publicas_vol2_guia_expost.pdf)

**Souza, Silvia & Costa. *Implementação e implicações da ação política de fortalecimento ao empreendedorismo feminino***

Camargo, R. A. M. M., Lourenço, M. L., & Ferreira, J. M. (2018). Mulheres empreendedoras no Brasil: Quais seus medos? *Revista Brasileira de Gestão de Negócios*, 20(2), 178–193. <https://doi.org/10.7819/rbgn.v20i2.3578>

Carmo, V. (2013). *O uso de questionários em trabalhos científicos*. 14. [http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino\\_2013\\_2/O\\_uso\\_de\\_questionarios\\_em\\_trabalhos\\_cient%EDficos.pdf](http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2013_2/O_uso_de_questionarios_em_trabalhos_cient%EDficos.pdf)

Carvalho, G. C. (2017). Políticas públicas, gênero e empreendedorismo: uma análise do Programa Nacional Trabalho e Empreendedorismo da Mulher em Pernambuco. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, 39(1), 11. <https://doi.org/10.4025/actascihumansoc.v39i1.33544>

Cavenaghi, S., & Alves, J. E. D. (2018). Mulheres Chefes de Família no Brasil: avanços e desafios. In *Estudos sobre Seguros. ENS-CPES* (Vol. 32). ENS-CPES.

Cisneros, M. E. E. (2015). Desempeño de nuevos negocios: perspectiva de género. *Nordic Cooperation: A European Region in Transition*, 60, 468–485. <https://doi.org/10.4324/9781315755366-3>

Costa, D. M., Azevedo, P., & Souza, R. de. (2012). Políticas públicas empreendedorismo e mulheres: olhares que se encontram. IBAM.

Creswell, J. W. (2007). Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto. 2 Ed. Porto Alegre-artmed, 2007. In L. de oliveira da Rocha (Ed.), *Artmed* (2nd ed.). Artmed. <http://ir.obihiro.ac.jp/dspace/handle/10322/3933>

Elkington, J. (2004). Enter the triple bottom line. In *The Triple Bottom Line: Does it All Add Up?* (Vol. 1, Issue 1986, pp. 1–16). Earthscan Publications Ltd. <https://doi.org/10.4324/9781849773348>

Farah, M. F. S. (2018). Abordagens teóricas no campo de política pública no Brasil e no exterior: do fato à complexidade. *Revista Do Serviço Público*, 69, 53–84. <https://doi.org/10.21874/rsp.v69i0.3583>

Fernandes, T. S., Watanabe, M., Yamaguchi, C. K., & Godoi, C. K. (2016). Dimensões Do Empoderamento Feminino: Autonomia Ou Dependência? Dimensions of Empowerment of Women: Autonomy or Reliance Dimensiones Del Empoderamiento Femenino: ¿Autonomía O Dependencia? *Revista Alcance*, 23(3), 391–413. <https://doi.org/alcance.v23n3.p391-413>

Franco, M. M. S. (2014). Empreendedorismo Feminino: Características Empreendedoras das Mulheres na Gestão das Micro e Pequenas Empresas. *VIII EGEPE - Encontro de Estudos Em Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empreas*, 1–10. <http://www.egepe.org.br/anais/tema07/333.pdf>

Freire, C. T., Maruyama, F. M., & Polli, M. (2017). Políticas públicas e ações privadas de apoio ao empreendedorismo inovador no Brasil: Programas recentes, desafios e oportunidades. In L. M. Turchi & J. M. de Moraes (Eds.), *Políticas de Apoio à Inovação*

**Souza, Silvia & Costa. *Implementação e implicações da ação política de fortalecimento ao empreendedorismo feminino***

*Tecnológica no Brasil: Avanços Recentes, Limitações e Propostas de Ações.* (pp. 233–294). IPEA.

Gil, A. C. (2017). *Como elaborar projetos de pesquisa* (6th ed.). Atlas.

Gimenez, F. A. P., Ferreira, J. M., & Ramos, S. C. (2017). Empreendedorismo Feminino no Brasil: Gênese e Formação de Um Campo de Pesquisa. *Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas*, 6(1), 40–74. <https://doi.org/10.14211/regepe.v6i1.450>

Gomes, M. V. R., Alves, M. A., & Fernandes, R. J. R. (2013). *Políticas públicas de fomento ao empreendedorismo e às micro e pequenas empresas* (Programa G). FGV.

Gouveia, T. (2021, February). Políticas para as mulheres no governo Bolsonaro : notas para reflexão. *Heinrich Böll Stiftung*, 1–7. <https://br.boell.org/pt-br/2021/02/26/politicas-para-mulheres-no-governo-bolsonaro-notas-para-reflexao>

Hisrich, R. D., & Peters, M. P. (2004). *Empreendedorismo*. Bookman.

Lima, L. L., & D’Ascenzi, L. (2013). Implementação das políticas públicas: perspectivas analíticas. *Revista de Sociologia e Política*. 21(48), 101-110.

Lima, L. L., & D’Ascenzi, L. (2017). O papel da burocracia de nível de rua na implementação e (re)formulação da Política Nacional de Humanização dos serviços de saúde de Porto Alegre (RS). *Rev. Adm. Pública*. 51(1), 101-110. <https://doi.org/10.1590/0034-7612145223>

Lotta, G. (2019). Teorias e Análises sobre Implementação de Políticas Públicas no Brasil. Enap.

Machado, H. P. V., Gazola, S., Fabricio, J. D. S., & Anez, M. E. M. (2016). Women entrepreneurs: reasons and difficulties for starting in business. *RAM. Revista de Administração Mackenzie*, 17(3), 15–38. <https://doi.org/10.1590/1678-69712016/administracao.v17n3p15-38>

Machado, R. (2021, June 15). Projeto prevê promoção de agenda para desenvolvimento sustentável. *Agência Câmara de Notícias*, 5–7. <https://www.camara.leg.br/noticias/770666-projeto-preve-promocao-de-agenda-para-desenvolvimento-sustentavel/>

Mello, J., & Marques, D. (2019). Elementos para uma tipologia de gênero da atuação estatal: visões do estado sobre as mulheres e políticas públicas no brasil. *IPEA*, 2441, 66. [http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=34534%3Atd-2441-elementos-para-uma-tipologia-de-genero-da-atuacao-estatal-visoes-do-estado-sobre-as-mulheres-e-politicas-publicas-no-brasil&catid=419%3A2019&directory=1&Itemid=1](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34534%3Atd-2441-elementos-para-uma-tipologia-de-genero-da-atuacao-estatal-visoes-do-estado-sobre-as-mulheres-e-politicas-publicas-no-brasil&catid=419%3A2019&directory=1&Itemid=1)

Mello, J., Ribeiro, V. M., Lotta, G., Bonamino, A., & Carvalho, C. P. de. (2020). Implementação de políticas e atuação de gestores públicos: experiências recentes das políticas de redução das desigualdades. In *Implementação de políticas e atuação de*

**Souza, Silvia & Costa. *Implementação e implicações da ação política de fortalecimento ao empreendedorismo feminino***

*gestores públicos: experiências recentes das políticas de redução das desigualdades.* IPEA.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A guide to design and implementation.* In *Jossey-Bass* (2nd ed.). Jossey-Bass.

Natividade, D. R. da. (2009). Empreendedorismo feminino no Brasil : políticas públicas sob análise. *Revista de Administração*, 43(1), 231–256.

Navarro, F. da S., Martins, C. M., Moreira, M. A., & Vasconcellos, A. M. A. (2018). Trajetória das microempreendedoras individuais na região metropolitana de Belém: crescimento pessoal, empoderamento feminino e a formalização de seus negócios. *REMIPE - Revista de Micro e Pequenas Empresas e Empreendedorismo Da Fatec Osasco*, 4(1), 101–126. <https://doi.org/10.21574/remipe.v4i1.9>

Porto Velho. (2019, October 25). Feira encoraja o espírito empreendedor da mulher. *Prefeitura de Porto Velho*, 19.

Rigoni, C. L., & Goldschmidt, R. (2015). Políticas Públicas de Proteção e Incentivo ao Trabalho da Mulher. *Revista Da AJURIS*, 42(139). [http://www.ajuris.org.br/OJS2/index.php/REVAJURIS/article/viewFile/416/Ajuris139\\_DT3.pdf](http://www.ajuris.org.br/OJS2/index.php/REVAJURIS/article/viewFile/416/Ajuris139_DT3.pdf)

Roma, J. C. (2019). Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio e sua transição para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. *Indicadores de Sustentabilidade*, october 2018, 33–39.

Santos, E. D., & Haubrich, G. F. (2018). Portal Rede Mulheres Empreendedoras: empreendedorismo, cultura e imagens de si. *Letras de Hoje*, 53(3), 412–421. <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2018.3.30670>

Santos, S. M. de M., & Oliveira, L. (2010). Igualdade nas relações de gênero na sociedade do capital: limites, contradições e avanços. *Revista Katál*, 13(1), 11–19. <https://www.scielo.br/pdf/rk/v13n1/02.pdf>

Sarfati, G. (2013). Estágios de desenvolvimento econômico e políticas públicas de empreendedorismo e de micro, pequenas e médias empresas (MPMEs) em perspectiva comparada: Os casos do Brasil, do Canadá, do Chile, da Irlanda e da Itália. *Revista de Administracao Publica*, 47(1), 25–48. <https://doi.org/10.1590/S0034-76122013000100002>

Sebrae. (2019). *Empreendedorismo Feminino no Brasil Características do estudo.* Sebrae. Silva, J. S. da, Tavares, M. F. S. dos S., Jesus, D. L. N. de, & Merlin, H. A. (2018). Empreendedorismo feminino no Brasil: teorias, políticas e tendências. *Cadernos de Gestão e Empreendedorismo*, 6(3), 30–46. <https://doi.org/10.32888/cge.v6i3.27311>

Silva, P. M. M., El-Aouar, W. A., Silva, A. W. P., Castro, A. B. C., & Sousa, J. C. (2019). A resiliência do empreendedorismo feminino. *Revista Eletrônica Gestão & Sociedade*, 13(34), 2629–2649.

Souza, C. (2018). Coordenação de Políticas Públicas. In *Enap*. Enap.

Souza, L.D.P. Dias, C. A., Silva, G. P. L. (2020). Percepção da comunidade acadêmica de uma instituição de ensino técnico e tecnológico sobre a Política pública de enfrentamento à violência contra a mulher. *Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais – RPPI*. 5(1), 129-153. <https://doi.org/10.22478/ufpb.2525-5584.2020v5n1.48791>

Stake, R. E. (2011). Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam. In *Educação: Teoria e Prática* (Vol. 30, Issue 63). Penso. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v30.n.63.s14553>

Teixeira, R. M., & Bonfim, L. C. S. (2016). Empreendedorismo feminino e os desafios enfrentados pelas empreendedoras para conciliar os conflitos trabalho e família: estudo de casos múltiplos em agências de viagens TT - Female entrepreneurship and challenges faced by women entrepreneurs to reconcil. *Revista Brasileira de Pesquisa Em Turismo*, 10(1), 44–64. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-61252016000100044&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-61252016000100044&lang=pt)

Yin, R. K. (2016). Pesquisa qualitativa do início ao fim. Penso.