

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA – UniCEUB**  
**HISTÓRIA**

**TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

**O USO DAS SIMULAÇÕES DO CONSELHO DE SEGURANÇA DA ONU  
COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

**por**

**TÁCIO NEPOMUCENO REIS**

**RA: 72150173**

Trabalho de Conclusão de Curso como requisito para obtenção do grau de Licenciado em HISTÓRIA, do Centro Universitário de Brasília.

Orientadora: Profa. Dra. Daniela Barros Pontes e Silva (NEAD/UniCEUB)

Banca examinadora:

Msc. Edson Violim Junior

Dr. Saulo Pequeno Nogueira Florencio

**Brasília, DF**

**2025**

## **O USO DAS SIMULAÇÕES DO CONSELHO DE SEGURANÇA DA ONU COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

### **RESUMO**

O presente artigo analisa a aplicação da simulação do Conselho de Segurança da ONU como metodologia ativa e crítica no ensino de História, com base em uma experiência realizada durante o estágio supervisionado no Ensino Médio. A proposta foi fundamentada nas pedagogias de Paulo Freire e bell hooks, compreendendo a educação como prática de liberdade e formação de sujeitos históricos críticos. A simulação foi utilizada como recurso para romper com práticas tradicionais centradas na memorização de fatos e datas, estimulando, em seu lugar, a agência histórica, o pensamento crítico e o engajamento dos estudantes com temas contemporâneos e complexos, como conflitos internacionais e disputas de poder global. A atividade promoveu não apenas a aprendizagem de conteúdos históricos e geopolíticos, mas também o desenvolvimento de habilidades como argumentação, negociação, escuta ativa e leitura crítica do presente. A experiência permitiu refletir sobre os limites e potências dessa metodologia em contexto real de sala de aula, destacando o papel do professor como mediador e dos estudantes como protagonistas no processo de ensino-aprendizagem. Ao final, conclui-se que a simulação da ONU pode ser um instrumento eficaz para uma educação comprometida com a formação de cidadãos críticos, criativos e conscientes de seu papel no mundo.

### **Palavras-chave:**

Ensino de História; Metodologias Ativas; Simulação da ONU; Paulo Freire; bell hooks.

### **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar, agradeço a Deus e à Santíssima Virgem Maria, Mãe de Deus, pelas graças derramadas durante toda esta caminhada. Foi pela fé que encontrei força nos momentos de cansaço e esperança diante dos desafios.

Agradeço, em memória, à minha avó, Maria Divina Nepomuceno, cuja vida foi testemunho de amor incondicional à família e a mim. Seu carinho, sua fé e sua confiança em meu caminho permanecem como luz e inspiração.

A minha mãe, Rosa Luzia, dedico este trabalho com todo o meu coração. Sua vida de entrega, sacrifício e amor é a base de tudo o que sou. Todo o esforço aqui empreendido é, antes de tudo, para ela.

A Karoline da Mota, minha namorada e amor da minha vida, agradeço pelo apoio constante, pela presença fiel e pelo amor que me sustentou em cada etapa deste processo.

Expresso também minha profunda gratidão à professora Daniela Barros, minha orientadora, por sua escuta atenta, pelas valiosas orientações e, sobretudo, pelo exemplo de educadora comprometida com a formação de professores críticos, intencionais e transformadores.

Ao professor Edson Violim Junior, deixo meu sincero reconhecimento. Sua prática docente foi — e continuará sendo — um norte para minha trajetória. Seu modo de ensinar História, de forma crítica, viva e consciente de sua função social, é o modelo que levarei comigo tanto na prática pedagógica quanto no meu olhar como historiador. Agradeço por nos revelar a História como uma ferramenta essencial para a leitura do presente e de suas contradições, a partir da compreensão do passado — sempre com o horizonte da transformação emancipadora dos sujeitos e da construção de uma sociedade mais justa e consciente.

A todos os professores, professoras e funcionários do CEUB, agradeço por contribuírem para minha formação não apenas acadêmica, mas também humana. Aos colegas de curso, pelo companheirismo, pelas trocas e por compartilharem comigo esse percurso.

Por fim, expresso meu orgulho por ter feito parte deste curso de História, que não apenas transmite saberes, mas forma educadores conscientes de sua missão: ensinar com intencionalidade, compromisso e esperança na transformação do mundo.

## O USO DAS SIMULAÇÕES DO CONSELHO DE SEGURANÇA DA ONU COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

### INTRODUÇÃO

O ensino de História enfrenta desafios constantes na contemporaneidade no que diz respeito ao seu valor significativo. Em um mundo cada vez mais interconectado, no qual a informação circula com rapidez e, muitas vezes, sem o devido rigor crítico, torna-se essencial repensar as metodologias pedagógicas para garantir que os alunos não apenas adquiram conhecimento, mas desenvolvam a capacidade de analisá-lo e aplicá-lo em diferentes contextos. O sentimento de que tudo está à mão desafia a prática docente da História, sobretudo porque ainda persiste a visão equivocada da disciplina como um aglomerado de datas e fatos. Nesse sentido, as metodologias ativas se apresentam como forma de interlocução de saberes, ao proporcionarem uma aprendizagem significativa e engajadora. Entre essas metodologias, destaca-se o uso das simulações do Conselho de Segurança das Nações Unidas como ferramenta para o ensino da História e de outras áreas do conhecimento. Tal metodologia traz como ferramenta para o ensino da História uma abordagem holística a respeito dos acontecimentos históricos de modo a se desviar da prática conteudista e “bancária”. Paulo Freire (2022) compreende o conceito de educação bancária como uma prática de ensino que desconsidera o protagonismo dos educandos no processo de aprendizagem. Essa concepção parte do pressuposto de que o aluno deve apenas receber o conhecimento acumulado pelo professor, como se fosse um banco armazenando informações. Nessa lógica, o conhecimento deixa de ser visto como construção coletiva e passa a ser tratado como um bem a ser transferido unilateralmente. Tal prática desumaniza o sujeito, tornando-o passivo em um processo que deveria tê-lo como protagonista. A atividade de simulação, nesse sentido, contribui para a reinserção do estudante no processo de construção ativa do saber, permitindo que ele se reconheça também como autor da História que aprende, discute e interpreta.

As simulações representam um recurso pedagógico dinâmico que permite aos alunos assumirem papéis de tomadores de decisão, negociadores e diplomatas, inserindo-os em um ambiente de debate e análise crítica. O uso dessas simulações no ensino de História não apenas facilita a compreensão de eventos históricos e geopolíticos, mas também estimula habilidades essenciais como pensamento crítico, argumentação, resolução de conflitos e trabalho em

equipe. Ao vivenciarem a experiência de representar diferentes países e interesses dentro do Conselho de Segurança das Nações Unidas, os estudantes são desafiados a interpretar as dinâmicas internacionais e compreender a complexidade das relações entre as nações. Além disso, a dinâmica da simulação proporciona uma oportunidade de compreender as relações de poder no mundo contemporâneo e suas causas históricas.

A dinâmica oferecida por essa metodologia busca incorporar ao processo de construção do conhecimento o conceito de “agência histórica” (SCHMIDT, 2017). Esse conceito refere-se à capacidade do educando de refletir sobre o modo como compreende e interpreta seu próprio papel na História. Ao assumirem o papel de um Estado nas Nações Unidas, os estudantes são estimulados a pensar e agir com base em condições históricas prévias, que moldam sua visão de mundo e influenciam a forma como se relacionam com o entorno. A simulação, nesse sentido, oferece uma oportunidade de vivenciar a experiência de ser um sujeito histórico — alguém que não apenas aprende sobre o passado, mas também o interpreta, o debate e age em função dele. Essa vivência fomenta a construção de um protagonismo estudantil vinculado a uma prática social transformadora, permitindo que os alunos experimentem, ainda no espaço escolar, formas de atuação política e responsabilidade social diante de uma realidade marcada por desigualdades e desafios coletivos.

O uso dessa metodologia ativa dialoga diretamente com as ideias de Paulo Freire e bell hooks, dois dos mais importantes pensadores da pedagogia crítica. Freire defende a educação como um ato emancipador e transformador, no qual o estudante deve ser um sujeito ativo no processo de aprendizagem. Em *Pedagogia do Oprimido* (2022), ele propõe um ensino dialógico que estimule a consciência crítica e a participação ativa dos alunos, rompendo com a lógica da educação bancária e conteudista. Da mesma forma, hooks, em *Ensinando a Transgredir* (1994), enfatiza que ensinar é um ato político e que a sala de aula pode ser um espaço de liberdade quando nela se trabalha a escuta, o respeito e o engajamento coletivo no processo de construção do saber. Ambas as teorias defendem a centralidade do protagonismo estudantil, entendido não apenas como autonomia intelectual, mas como uma prática social transformadora. Essa transformação exige sensibilidade histórica, consciência das posições de pertencimento e um compromisso ético com a coletividade. A proposta das simulações convida os alunos a assumirem responsabilidades críticas perante a sociedade, fomentando a construção de sujeitos históricos engajados e conscientes de seu papel na transformação da realidade.

As simulações do Conselho de Segurança da ONU se inserem nesse contexto ao oferecer uma abordagem interativa e participativa para a construção do conhecimento histórico. Em vez de se limitarem à memorização de fatos e datas, os alunos são estimulados a compreender os processos históricos e suas implicações no mundo atual. A experiência prática proporcionada por essa metodologia permite que o aprendizado ultrapasse os limites da sala de aula, tornando-se mais significativo e aplicável à vida social dos estudantes. Nesse sentido, Lave e Wenger (1991) propõem o conceito de "aprendizagem situada", que compreende o conhecimento como algo construído e articulado a partir de um contexto social concreto, em que os sujeitos aprendem a partir de experiências reais e socialmente significativas. Aplicada ao ensino de História, essa concepção permite que os estudantes reflitam criticamente sobre a relação entre a historiografia e sua própria realidade social. A simulação, por tratar de temas de impacto global, torna-se, portanto, uma metodologia que favorece a superação da barreira entre teoria e prática, ao envolver os alunos em situações que demandam posicionamento, análise e ação.

Além dos aspectos cognitivos, a utilização de simulações contribui significativamente para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, escuta ativa e capacidade de negociação. Em um ambiente educacional voltado para a formação de cidadãos críticos e conscientes, essas habilidades são fundamentais para a consolidação de uma sociedade democrática e participativa. Ao assumirem diferentes perspectivas e negociarem soluções para problemas de escala global, os estudantes ampliam sua compreensão sobre os desafios contemporâneos e o papel das organizações internacionais na mediação de conflitos. Essas competências também dialogam com a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no que tange à formação integral e à promoção de uma educação histórica cidadã, que articula saberes escolares com experiências sociais concretas.

No entanto, é preciso reconhecer que o ensino de História, tal como estruturado em muitas práticas escolares, ainda enfrenta obstáculos para cumprir sua função social de promover a consciência histórica, a autonomia intelectual e a emancipação dos sujeitos. Frequentemente, limita-se à reprodução de conteúdos descontextualizados, desconsiderando a formação do pensamento crítico e a valorização das experiências vividas pelos estudantes. A pedagogia crítica, conforme formulada por Freire (2022), propõe uma prática educativa que denuncie as estruturas opressoras e anuncie as possibilidades de transformações do mundo. Já hooks (1994), enquanto mulher negra e professora nos Estados Unidos, escreve a partir do lugar de quem busca uma educação que seja um ato de resistência e libertação. Ao colocarem o sujeito

oprimido no centro do processo formativo, esses autores nos convidam a construir uma educação enraizada nas experiências concretas dos educandos, promotora de consciência e autonomia. Nesse sentido, as simulações do Conselho de Segurança da ONU se apresentam como uma possibilidade concreta de vivência pedagógica emancipadora, ao permitirem que os estudantes se percebam como agentes históricos e compreendam criticamente os mecanismos de dominação e desigualdade no cenário global.

Este trabalho tem como objetivo analisar os ganhos e desafios do uso das simulações do Conselho de Segurança da ONU como metodologia pedagógica no ensino de História. A partir da experiência prática obtida durante o estágio docente realizado no contexto da licenciatura, busca-se compreender os impactos dessa abordagem no processo de ensino-aprendizagem e refletir sobre como ela pode contribuir para a formação crítica e cidadã dos estudantes.

Nos tópicos seguintes, será discutida a fundamentação teórica que sustenta essa proposta metodológica, incluindo o referencial de Freire, hooks e outros estudiosos da educação. Em seguida, será apresentada a experiência prática da simulação realizada em uma turma da segunda série do ensino médio, destacando sua estrutura, os desafios enfrentados e os resultados obtidos. Por fim, serão analisadas as implicações dessa metodologia para o ensino de História e para a formação dos estudantes no contexto escolar brasileiro.

Dessa maneira, este trabalho pretende demonstrar que a educação pode ser um instrumento poderoso de transformação social quando pautada em metodologias ativas que incentivem a participação, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento. Ao explorar as potencialidades das simulações do Conselho de Segurança da ONU, busca-se contribuir para o debate sobre práticas pedagógicas inovadoras e eficazes na formação de cidadãos críticos e engajados com os desafios do mundo contemporâneo. Esse trabalho compromete-se com o entendimento de que a educação é um campo em disputa simbólica, política e social, no qual se definem os sentidos do conhecimento e da cidadania. Reconhece-se, portanto, o papel da escola na promoção do progresso social e do desenvolvimento coletivo, bem como na construção da consciência de grupo. Em um cenário marcado por desigualdades históricas e exclusão social, o investimento em práticas pedagógicas disruptivas e emancipatórias constitui um esforço de resistência que visa formar sujeitos históricos conscientes, capazes de intervir criticamente na realidade e atuar na transformação da sociedade.

## 1. Referencial Teórico

### 1.1 Paulo Freire e a pedagogia da autonomia no ensino de História

A proposta de Paulo Freire para a educação parte de uma crítica contundente à lógica da "educação bancária", isto é, à concepção pedagógica em que o professor deposita conteúdos prontos em alunos considerados vazios. Essa prática, comum no ensino tradicional, desconsidera os saberes prévios dos estudantes e perpetua uma lógica de submissão e silêncio na sala de aula. Para Freire, tal modelo não forma sujeitos críticos, mas sim indivíduos alienados de seu papel na transformação social (FREIRE, 2022). No ensino de História, um exemplo recorrente dessa lógica é a ênfase exclusiva na memorização de datas e eventos isolados. Atividades que se resumem a perguntas como “Quando ocorreu a Proclamação da República?” tendem a limitar o pensamento histórico a uma cronologia mecânica. Em contrapartida, uma abordagem crítica sugeriria perguntas como “Por que ocorreu a Proclamação da República?”, instigando os alunos a investigar causas, contradições e interesses envolvidos. O incentivo a esse tipo de questionamento está no cerne das metodologias ativas, pois posiciona o estudante como sujeito do processo de formulação histórica e não apenas como receptor passivo de conteúdos prontos.

Como alternativa, Freire propõe uma pedagogia dialógica, participativa e emancipadora — na qual o conhecimento é construído de forma coletiva e enraizada nas vivências dos educandos. No contexto do ensino de História, essa perspectiva permite que os estudantes não apenas memorizem datas e fatos, mas que desenvolvam uma consciência histórica, ou seja, a capacidade de relacionar passado, presente e futuro de forma crítica e contextualizada (FONSECA, 2019).

Em *Pedagogia da Autonomia* (1996), Freire reforça que ensinar exige ética, escuta e respeito à curiosidade do educando. O professor é convidado a abandonar a postura de autoridade transmissora e adotar uma posição ética e comprometida com a formação de sujeitos capazes de ler o mundo por si mesmos, e não apenas decodificar palavras. No ensino de História, isso significa valorizar narrativas plurais, experiências de vida e interpretações múltiplas dos processos históricos, ou seja, valorizar a historicidade dos indivíduos em seus mais amplos espectros. Nesse sentido, o processo de pesquisa que antecede a preparação dos estudantes para assumirem papéis no Conselho de Segurança da ONU pode ser enriquecido

com estratégias da História Oral, como o estudo e a análise de discursos diplomáticos enquanto fontes históricas. Ao tratar esses discursos como testemunhos contextualizados, a prática rompe com a lógica positivista que privilegia documentos oficiais e dados cronológicos, aproximando os estudantes de uma História viva, crítica e situada.

As metodologias ativas, como as simulações da ONU, respondem diretamente a essa proposta. Elas inserem o aluno em situações que exigem posicionamento, argumentação, negociação e empatia — ou seja, que promovem a aprendizagem como prática social. Ao simular debates internacionais, os estudantes não apenas estudam conflitos históricos, mas atuam como protagonistas de decisões que exigem análise crítica do presente e de seus vínculos com o passado.

Freire nos lembra que não há neutralidade na prática educativa (FREIRE, 2022). Ao tematizar desigualdades internacionais, colonialismo, guerras e a atuação das instituições globais, as simulações ampliam o repertório dos estudantes e os desafiam a compreender como o ensino de História pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Essa abordagem revela também as contradições do próprio sistema educacional, muitas vezes subordinado à lógica neoliberal, tecnicista e conteudista. Aqui é importante refletir com os alunos o porquê de o ambiente escolar atuar em sua grande maioria do tempo nos esforços conteudistas em detrimento desse tipo de metodologia.

Assim, a pedagogia freireana fornece não apenas a base teórica, mas o horizonte ético e político necessário para justificar o uso das simulações como prática pedagógica. Trata-se, em última instância, de formar sujeitos históricos capazes de compreender, criticar e agir sobre a realidade que os cerca, assumindo seu papel na transformação do mundo.

## **1.2 bell hooks e o ensino como prática de liberdade**

A pedagogia de bell hooks nasce da intersecção entre opressões vividas e o desejo de libertação. Influenciada por Paulo Freire, a autora propõe uma educação combativa e afetiva, que promova espaços de escuta e transformação para sujeitos historicamente silenciados — em especial mulheres negras, pessoas pobres e comunidades marginalizadas pela lógica capitalista, racista e sexista (HOOKS, 2013).

Ao afirmar que "ensinar é sempre um ato político", hooks rompe com a neutralidade atribuída ao ambiente escolar. Para ela, toda ação educativa que desconsidera o contexto social, racial e econômico do aluno é cúmplice da opressão. A sala de aula deve ser espaço de liberdade — um lugar onde se reconhece o outro como legítimo portador de saberes e experiências. "A sala de aula continua sendo o espaço mais radical de possibilidade" (HOOKS, 2013).

Aplicada ao ensino de História, essa perspectiva exige o compromisso com as memórias apagadas, os sujeitos invisibilizados e as histórias não contadas. Ao promoverem discussões sobre hegemonias globais, colonialismo e conflitos internacionais, as simulações da ONU se tornam ferramentas pedagógicas potentes para desenvolver a escuta ativa, o reconhecimento de múltiplas vozes e a análise crítica das relações de poder. Essa abordagem permite, ainda, que os estudantes compreendam a política internacional como um campo de disputas profundamente assimétrico, marcado por relações históricas de dominação e exclusão. A vivência desses debates, especialmente ao representar países periféricos ou marginalizados, incentiva uma leitura crítica sobre o funcionamento real das instituições globais e seu papel na reprodução das desigualdades.

## **2. A simulação do Conselho de Segurança da ONU como prática pedagógica ativa e crítica**

No cotidiano da escola, é comum que o ensino de História fique restrito por práticas que ainda giram em torno da repetição, da memorização e da despolitização do conteúdo. Mesmo os temas mais carregados de conflitos e disputas — como guerras, tratados internacionais ou crises humanitárias — são frequentemente tratados como fatos distantes, desprovidos de significado prático e emocional para os estudantes. Nesse contexto, pensar em metodologias ativas significa propor uma inversão da lógica tradicional: o aluno deixa de ser espectador da história e passa a vivê-la, a disputá-la, a interpretá-la com base em posicionamentos, afetos, dúvidas e escolhas. A simulação do Conselho de Segurança da ONU, quando inserida nesse horizonte, não é apenas uma atividade diferenciada — é um dispositivo de formação crítica e política. Além disso, a prática parte de um conhecimento situado, construído com base nos saberes prévios dos alunos, incentivando-os a refletir sobre o que já sabem sobre dinâmicas

internacionais e promovendo um espaço acessível e dialógico, distante da ideia de erudição escolarizada ou domínio técnico restrito.

Inspirada nos Model United Nations (MUN), essa prática convida os estudantes a assumirem o papel de diplomatas que representam países em debate sobre conflitos globais. No entanto, seu valor não reside na reprodução das formalidades da diplomacia internacional, mas na criação de condições para que os alunos compreendam como os conflitos e as hierarquias se estruturam no sistema internacional contemporâneo. Ao representar um país — muitas vezes periférico, historicamente colonizado ou envolvido em disputas geopolíticas — o estudante se vê desafiado a abandonar sua perspectiva habitual, investigando interesses diversos, justificando decisões, negociando soluções e, sobretudo, exercitando a escuta ativa. Esse processo estimula o desenvolvimento da empatia histórica e da superação de anacronismos, ao promover a compreensão de que cada sociedade carrega consigo seus próprios valores, estruturas simbólicas e formas de existência socialmente construídas.

A metodologia ativa está justamente aí: na mobilização de competências que vão além do conteúdo. Trata-se de ativar a curiosidade histórica, o senso de justiça e a percepção política dos estudantes em relação às disputas que moldam o mundo contemporâneo. Para Paulo Freire (1996), ensinar é um ato político e ético, que exige do educador o compromisso de criar espaços nos quais os estudantes possam “dizer sua palavra” e compreender o mundo para transformá-lo. As simulações, nesse sentido, favorecem o exercício do diálogo, da escuta e da autonomia — e não apenas como técnicas.

Organizar uma simulação é, acima de tudo, um gesto pedagógico coletivo e sensível. Exige planejamento, mas também escuta e abertura às realidades dos estudantes. Significa preparar os alunos para uma leitura crítica da geopolítica, oferecendo insumos e documentos, mas também incentivando a construção conjunta de regras mínimas de convivência e de debate. É necessário criar um ambiente onde os alunos se sintam seguros para argumentar, errar, escutar e serem escutados. Em vez de apresentar respostas prontas, o professor se coloca como mediador de questões provocadoras: por que certos países têm poder de veto? Por que o Conselho de Segurança não representa proporcionalmente as populações do mundo? Quais os interesses econômicos por trás da manutenção ou resolução de um conflito? Essa abordagem ressignifica o ensino da História ao tratar o conflito não como algo a ser evitado, mas como parte constitutiva da experiência pedagógica. O confronto de ideias, a divergência de visões, a

disputa de interpretações passa a ser entendidos como oportunidades de aprendizagem. Ao vivenciarem essas situações, os alunos percebem que não há neutralidade nem na política internacional, nem na História que se ensina sobre ela e, mais importante, entendem que seus próprios posicionamentos fazem parte desse processo.

Mais do que um jogo, a simulação pode se tornar um campo fértil para a formação de sujeitos críticos e socialmente engajados, como propõem Paulo Freire (1996) e bell hooks (2013). Trata-se de uma pedagogia viva, construída no diálogo, no enfrentamento respeitoso, na escuta ativa e na elaboração de novos sentidos para velhas estruturas. A experiência de simular o Conselho de Segurança da ONU vai além da aprendizagem de conteúdos históricos: ensina os estudantes sobre como estar no mundo, como lidar com conflitos, como assumir posições e, sobretudo, como agir diante de desigualdades que atravessam suas vidas. É nesse espaço de elaboração coletiva que se ampliam os horizontes para a construção de alternativas possíveis, mesmo em contextos marcados por tensões e limites. Tais competências desenvolvidas ao longo da simulação dialogam diretamente com os princípios orientadores da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no que se refere à formação integral dos estudantes, ao protagonismo juvenil e à consolidação de uma cidadania crítica, ativa e comprometida com a transformação social.

### **3. A experiência do estágio: mediação, engajamento e reflexão histórica**

#### **3.1 A ruptura com a lógica dos fatos e datas**

A primeira etapa da aplicação da simulação exigiu uma desconstrução inicial da percepção comum entre os alunos de que a História se resume a um conjunto de fatos e datas a serem memorizados para a realização de provas. Com base nos pressupostos da pedagogia freireana, foi promovido um diálogo inicial sobre o sentido da disciplina de História: não como acúmulo, mas como interpretação. Inspirado por Paulo Freire (1996), busquei promover uma conversa franca com os estudantes sobre o verdadeiro papel da História: uma ciência que pergunta os porquês. Por que algo aconteceu daquela maneira? Por que naquele tempo? Por que naquele espaço? Essa aula inicial foi dedicada a despertar o interesse crítico e romper com a lógica conteudista. Paulo Freire propõe que o ensino deve partir da realidade do educando e transformá-la em objeto de reflexão crítica. Esse início rompe com a "educação bancária" e valoriza o pensamento como prática de liberdade. Thaís Fonseca (2019) também destaca que o

ensino de História deve estimular o pensamento interpretativo, evitando que os estudantes se tornem apenas consumidores de informações descontextualizadas. Deste modo, a atividade foi significativa para os alunos a partir do momento que passam a refletir sobre o uso da História para além das cadeiras escolares.

### **3.2 Compreendendo o Conselho de Segurança: gênese, estrutura e poder**

No encontro seguinte, trabalhamos o tema do Conselho de Segurança das Nações Unidas, sua origem histórica e seu papel no cenário internacional. A discussão iniciou com a pergunta: o que são as Nações Unidas? Quando surgiram? Os próprios alunos, a partir de perguntas e inferências, apontaram que a Organização das Nações Unidas foi criada em 1945, como desdobramento do fim da Segunda Guerra Mundial. Esse ponto levou à reflexão crítica: por que certos países têm mais poder dentro dessa organização? Foi nesse momento que os alunos começaram a perceber que a configuração atual de poder mundial é resultado direto da vitória das potências aliadas no conflito mundial do século passado. Isso provocou uma discussão sobre o legado da guerra e a permanência de uma estrutura de poder desigual no sistema internacional. Essa abordagem mobiliza a ideia de consciência histórica (Rüsen, 2001), na medida em que estimula os alunos a perceberem o passado como chave interpretativa do presente. Azoulay (2021), ao propor o conceito de "história potencial", convida-nos a desaprender os mecanismos do imperialismo naturalizado no discurso histórico tradicional. Trabalhar o Conselho de Segurança como herança dos vencedores da Segunda Guerra permite lançar luz sobre essa estrutura e desafiar sua permanência como algo inevitável. Aqui se é possível criticar os pactos epistemológicos e institucionais que naturalizam os status de “vencedores”, “perdedores”, “desenvolvidos” e “subdesenvolvidos”.

### **3.3 Blocos de poder e alinhamentos geopolíticos**

A partir da compreensão da estrutura do Conselho de Segurança — com seus cinco membros permanentes: Rússia, China, Estados Unidos, França e Reino Unido — passamos a analisar os comportamentos desses países nas decisões. Os estudantes rapidamente notaram uma divisão: de um lado, EUA, França e Inglaterra, de outro, Rússia e China. Perguntei a eles: por que esses países costumam se alinhar em blocos? Os alunos, mesmo com pouco

conhecimento prévio, identificaram elementos ideológicos e econômicos. Disseram que Rússia e China são “comunistas”, embora essa definição precise ser problematizada. Ainda assim, demonstraram perceber uma oposição entre modelos de desenvolvimento e interesses estratégicos. Do outro lado, identificaram que EUA, França e Reino Unido são países com longa tradição de industrialização capitalista. Do outro, associaram de maneira correta Rússia e China a um modelo histórico não capitalista. A discussão foi guiada pela pedagogia da problematização (Freire, 1996), que propõe que o professor provoque o pensamento autônomo e investigativo. O reconhecimento de blocos de interesse também permitiu introduzir categorias da geopolítica crítica.

### **3.4 Inserindo outros Estados e o papel dos não-permanentes**

Nesse ponto, introduzimos o papel dos países membros não-permanentes. Discutimos o Brasil como exemplo: qual é seu papel dentro do Conselho de Segurança da ONU? Por que, mesmo não sendo um membro permanente, o Brasil participa dessas decisões? Que interesses teria o Brasil ao se posicionar sobre o conflito em Gaza ou sobre a invasão do Líbano? Os alunos foram convidados a pensar: nenhuma decisão em política internacional é tomada apenas por “achar certo ou errado”, mas por motivações históricas, econômicas e diplomáticas. Aproveitando esse momento, convidei a professora de Geografia da escola para participar. A colaboração entre as disciplinas foi extremamente positiva: os alunos passaram a utilizar categorias da geopolítica para embasar suas falas. Aqui, a teoria crítica das relações internacionais pode dialogar com a perspectiva histórica, ressaltando a noção de agência limitada e a centralidade do poder estrutural. A articulação entre História e Geografia reforça a ideia de currículo integrado.

### **3.5 A preparação técnica e o envolvimento estético**

Realizamos uma reunião específica para tratar dos aspectos técnicos da simulação. Foram definidas regras: tempo de fala, direito de réplica e tréplica, posicionamento da mesa, funções dos representantes e funcionamento da sessão. A mesa diretora ficou sob minha responsabilidade, como estagiário. Um destaque importante foi a criação da representação da Autoridade Nacional Palestina — que, embora não seja formalmente um Estado-membro da

ONU, teve espaço no debate. O engajamento dos alunos foi crescente: muitos compareceram de terno e gravata; a estudante que representava a Palestina vestiu-se com uma burca e assumiu uma postura de diplomata árabe-muçulmana. O elemento performático e simbólico trouxe vida à atividade e motivou os estudantes a mergulharem nos papéis atribuídos. Bell hooks (1994) defende a importância do corpo e da estética na prática pedagógica. A dimensão simbólica da vestimenta e da performance favorece o envolvimento afetivo e cognitivo. A agência histórica tomava espaço até mesmo no uso de expressões em outros idiomas.

### **3.6 A simulação: disputa, proposta e votação**

No dia da simulação, os estudantes estavam altamente engajados. Antes mesmo do início formal da atividade, muitos já discutiam suas posições com colegas, demonstrando ter assumido verdadeiramente o papel dos Estados representados. Iniciei a sessão como mesa, contextualizando o conflito: a ofensiva israelense sobre Gaza e a invasão do Líbano. Cada delegado teve sua fala inicial, apresentando a posição oficial do país. As falas foram seguidas por réplicas e trélicas entre os blocos. Na aula seguinte, os alunos voltaram com propostas de resolução. Algumas muito elaboradas — como a criação de um Estado Palestino com fronteiras delimitadas. As propostas foram discutidas e votadas individualmente. No fim, apenas uma resolução bastante genérica foi aprovada — espelhando, de forma realista, a dificuldade de consenso no Conselho de Segurança da ONU. A simulação aqui favorece a construção de empatia histórica e agência crítica. A dinâmica também evidencia, conforme a pedagogia do conflito (Arroyo), que a dissensão e o impasse não são fracassos, mas parte do aprendizado democrático.

### **3.7 Aula final: reflexão crítica e consciência histórica**

Na última aula, realizamos uma roda de conversa sobre a experiência. Muitos alunos relataram o quanto sua percepção havia mudado — tanto sobre o conflito quanto sobre o funcionamento da política internacional. Disseram que agora compreendiam que, por trás de cada decisão, há interesses econômicos, relações de dependência, alianças históricas e desigualdades de poder. Afirmaram que conseguiram entender o presente olhando para o passado. Para mim, como estagiário, esse foi o momento mais gratificante: perceber que os

estudantes compreenderam que o papel que cada país exerce na cena global não é fruto do acaso, mas de uma trajetória histórica. Assumir o lugar de um agente histórico em ação os fez repensar suas próprias formas de enxergar o mundo. Essa etapa corresponde à práxis freireana: refletir criticamente sobre a ação para transformar a realidade. A simulação mostrou-se eficaz na promoção da autonomia intelectual e do pensamento complexo dos estudantes. Como propõe Azoulay (2021), trata-se de "desaprender o imperialismo" ao possibilitar que os alunos desnaturalizem estruturas de poder e imaginem novas formas de justiça e reconhecimento na cena internacional. Isso ficou nítido quando muitos começaram a criticar o próprio papel desempenhado, reconhecendo injustiças em suas ações, mas entendendo os porquês e as dinâmicas que envolvem tais posicionamentos.

## CONCLUSÃO

A realização da simulação do Conselho de Segurança da ONU como prática pedagógica no estágio escolar constituiu uma vivência profundamente formadora, tanto para os estudantes quanto para mim, enquanto estagiário em formação docente. A experiência, embora desafiadora em sua organização e execução, demonstrou ser uma ferramenta potente para o ensino de História, sobretudo quando se busca superar os limites das metodologias tradicionais e adentrar o campo das práticas educativas emancipatórias.

Do ponto de vista institucional, o apoio recebido pela escola, pela professora regente da turma e pelos demais docentes foi essencial para a viabilização da proposta. A possibilidade de utilizar o espaço escolar para desenvolver uma atividade com esse grau de complexidade é, por si só, um indicativo de abertura pedagógica, que merece ser reconhecido. No entanto, é igualmente importante destacar que, sem o engajamento voluntário dos estudantes — uma vez que a simulação não teve caráter avaliativo —, o projeto não teria atingido o nível de envolvimento e de profundidade que alcançou. Essa disposição dos alunos em participar reforça a tese de que o protagonismo estudantil pode emergir com força quando os sujeitos são convidados a ocupar ativamente o centro do processo de aprendizagem.

Desde os encontros iniciais, a atividade foi sendo construída a muitas mãos: primeiro, com a introdução ao papel histórico da ONU e das relações de poder herdadas da Segunda Guerra Mundial; depois, com a divisão dos países, o estudo das posições diplomáticas e a

preparação técnica das sessões. A cada etapa, foi possível observar um movimento de apropriação crescente por parte dos estudantes, tanto em relação ao conteúdo trabalhado quanto à forma de se posicionarem como representantes de Estados, negociadores e analistas políticos. Essa trajetória reforça a perspectiva de que aprender História não é decorar cronologias, mas interpretar conflitos, questionar estruturas e construir sentido sobre o mundo.

A experiência revelou ainda o quanto é fundamental reconhecer o valor da dimensão estética e simbólica no processo educativo. Quando os alunos comparecem às sessões caracterizados como diplomatas, vestindo trajes formais ou representando visualmente os países de que são porta-vozes, há um deslocamento importante do papel que ocupam na sala de aula. Eles deixam de ser espectadores da história para se tornarem autores de narrativas, formuladores de discursos, agentes da memória e da interpretação. Nesse sentido, a proposta se alinha tanto à defesa de Paulo Freire (1996) de uma educação como ato político, ético e transformador, quanto à concepção de bell hooks (2013), para quem a sala de aula é o espaço radical de possibilidade e resistência.

Os desafios logísticos da proposta também se tornaram parte da aprendizagem. A limitação do tempo — com encontros curtos, de 50 minutos — e o fato de eu ser estagiário, sem carga horária própria ou recursos didáticos específicos, exigiram criatividade, planejamento e autonomia. Embora a atividade pudesse ter sido mais extensa ou tecnicamente elaborada em outros contextos, sua eficácia não foi comprometida. Ao contrário, a simplicidade da estrutura reforçou a centralidade do diálogo, do improviso criativo e do aprendizado colaborativo, elementos fundantes da pedagogia crítica.

A aula final, de caráter reflexivo, permitiu a sistematização da experiência. Nela, os estudantes relataram que a atividade os ajudou a entender melhor as relações internacionais, os interesses históricos por trás de conflitos atuais, e o papel das potências globais no Conselho de Segurança. Muitos disseram que, ao assumirem o papel de representantes estatais, passaram a enxergar os países não apenas como abstrações, mas como atores históricos situados em estruturas de poder. Essa mudança de perspectiva é, em si, uma manifestação da agência histórica — entendida aqui como a capacidade de reconhecer-se como sujeito inserido em processos históricos amplos, como propõe Schmidt (2017).

A conclusão mais potente a que chegamos — enquanto coletivo de ensino-aprendizagem — foi a de que a História não é uma ciência do “como”, mas do “porquê”. Saber que algo aconteceu é apenas o primeiro passo; o essencial é compreender os processos que tornaram esse acontecimento possível, e os interesses que o sustentaram. A simulação, ao convidar os alunos a tomarem decisões sob a perspectiva de agentes internacionais, ofereceu a eles a chance de viver a História de dentro, exercitando a escuta, a empatia, a negociação e a crítica. Tudo isso, sem deixar de lado a imaginação política e a capacidade de propor caminhos alternativos para os problemas debatidos.

Por fim, esta experiência pretende inspirar outros professores e estagiários a adotarem práticas semelhantes, entendendo que a simulação não precisa, necessariamente, reproduzir casos reais do Conselho de Segurança. Pode-se criar temas, crises fictícias ou reconstruções históricas como ponto de partida para promover o pensamento crítico e a reflexão sobre o mundo. Como demonstrado neste trabalho, essa metodologia pode ser uma via eficaz para articular teoria e prática, conteúdo e vivência, disciplina e liberdade. E, acima de tudo, para sustentar uma educação que se compromete não apenas com o ensino de História, mas com a formação de sujeitos históricos críticos, conscientes e capazes de transformar o mundo.

## REFERÊNCIAS

AZOULAY, Ariella Aïsha. *História potencial: desaprender o imperialismo*. São Paulo: Ubu Editora, 2021.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. *História e ensino de história*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2022.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. (Obra original publicada em 1994)

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da História – os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora da UnB, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. *Ensinar história: fundamentos e métodos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

UNITED NATIONS. *Model United Nations*. Disponível em: <https://www.un.org/mun>. Acesso em: 02 maio 2025.