



ARTIGOS LIVRES

Interdisciplinaridade e metodologias ativas: o Modelo Nações Unidas no Ensino Médio*Interdisciplinarity and Active Methodologies: The Model United Nations in Secondary Education**Interdisciplinaredad y metodologías activas: el modelo de las Naciones Unidas en la enseñanza secundaria***Murilo Zaniratti da****Rosa¹**orcid.org/0009-0008-4047-4864
zaniratti.murilo@edu.pucrs.br**Recebido em:** 22 jul. 2025.**Aprovado em:** 05 set. 2025.**Publicado em:** 17 nov. 2025.

Resumo: Este artigo pretende analisar o Modelo Nações Unidas, atividade de simulação de organização internacional, acerca do seu enquadramento dentro das orientações de atividades interdisciplinares e ativas propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A pesquisa é realizada a partir de uma análise bibliográfica, em que são discutidas as principais características da interdisciplinaridade, das metodologias ativas e do Modelo Nações Unidas. O trabalho irá concluir que a atividade proposta consegue abranger características de atividade interdisciplinar e ativa de forma simultânea, entrando em consonância com as orientações da BNCC, contribuindo para a construção do conhecimento de forma participativa e horizontalizando a sala de aula.

Palavras-chave: metodologias ativas; interdisciplinaridade; Modelo Nações Unidas.

Abstract: This article aims to analyze the Model United Nations, an international organization simulation activity, in terms of how it fits into the guidelines for interdisciplinary and active activities proposed by the National Common Curriculum Base (BNCC). The research is based on a bibliographical analysis, which discusses the main characteristics of Interdisciplinarity, Active Methodologies and the Model United Nations. The work will conclude that the proposed activity manages to encompass characteristics of interdisciplinary and active activity simultaneously, in line with the guidelines of the BNCC, contributing to the construction of knowledge in a participatory way and horizontalizing the classroom.

Keywords: Active Methodologies; Interdisciplinarity; Model United Nations.

Resumen: Este artículo pretende analizar el Modelo Naciones Unidas, una actividad de simulación de una organización internacional, en relación con su encuadramiento dentro de las orientaciones de actividades interdisciplinarias y activas propuestas por la Base Nacional Común Curricular (BNCC). La investigación se lleva a cabo a partir de un análisis bibliográfico, en el que se discuten las principales características de la interdisciplinaredad, las metodologías activas y el Modelo Naciones Unidas. El trabajo concluirá que la actividad propuesta logra abarcar características de actividad interdisciplinaria y activa de forma simultánea, en consonancia con las orientaciones de la BNCC, contribuyendo a la construcción del conocimiento de forma participativa y horizontalizando el aula.

Palabras clave: metodologías activas; interdisciplinaredad; Modelo de las Naciones Unidas.



Introdução

As constantes transformações que ocorrem no mundo contemporâneo, resultado direto da globalização, afetam a sociedade de forma significativa. Mais do que qualquer outro grupo, os jovens são diretamente atingidos por essas grandes modificações (Brasil 2018). Com isso, surge a necessidade de uma formação que acompanhe o processo, possibilitando não somente o entendimento, mas também o enfrentamento das inúmeras adversidades que a vida social impõe aos indivíduos na conjuntura atual.

Neste contexto, a formação dos cidadãos ganha destaque, pois é imprescindível que os indivíduos que futuramente irão tomar as decisões no cenário social sejam capazes de compreender a realidade de forma crítica, contemplando os diferentes fatores que influenciam a vida dos seres humanos. Cabe à educação, então, a responsabilidade de não somente transmitir os conhecimentos acumulados ao longo de séculos pela humanidade, mas também capacitar os estudantes a exercerem a cidadania de forma plena.

Castrogiovanni e Costella (2016, 12) apontam:

Não podemos esquecer que ensinar exige coragem de ousar em atitudes que valorizem o educando como indivíduo repleto de experiências de vida, com curiosidade sobre o mundo em que vive, capacidade criativa e com potencial para desenvolver um olhar reflexivo sobre a realidade. Esta coragem está numa postura coerente com a nossa prática, na busca de novas metodologias, conhecimentos que não olhem o educando como um mero receptor de informação, mas como uma pessoa que tem o poder de criar, de transformar, de ensinar também.

Ainda que o formato tradicional de ensino, disciplinado e centralizado no professor, tenha a sua importância, a educação não pode se limitar a ele, pois a contemporaneidade exige que novos métodos sejam aplicados, permitindo que os estudantes participem de forma ativa da construção do conhecimento. Os educadores devem, dessa forma, apresentar alternativas pedagógicas que horizontalizem a sala de aula, de forma que os jovens alcancem o protagonismo de sua jornada de aprendizagem.

A formação de indivíduos autônomos, livres e dotados de pensamento crítico está atrelada de forma significativa, na Educação Básica, às Ciências Humanas. No Ensino Médio, etapa em que os estudantes devem colocar os conhecimentos trabalhados durante o Ensino Fundamental na prática, as Ciências Humanas são representadas, no contexto brasileiro, pelas disciplinas de História, Sociologia, Filosofia e Geografia. Com os conceitos estudados nessas disciplinas, é possível compreender as relações sociais de forma total. Sendo assim, os profissionais dessas áreas precisam buscar estratégias pedagógicas que despertem o interesse dos alunos, provocando o engajamento na busca pelo conhecimento. Tais objetivos são um grande desafio na atualidade, uma vez que o desenvolvimento tecnológico e o acesso à informação acabaram por ofuscar a importância e o significado da educação (Moran 2015). Nesse contexto, temas debatidos há muito tempo na área da educação, como a interdisciplinaridade e as metodologias ativas, surgem como opções para superar as dificuldades impostas pelo mundo contemporâneo globalizado.

O presente artigo busca discutir o Modelo Nações Unidas, atividade de simulação de organização internacional, como alternativa de atividade interdisciplinar e metodologia ativa para a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio brasileiro. Em um primeiro momento, o trabalho busca apresentar o contexto no qual a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas se faz presente no Ensino Médio brasileiro. Na sequência, o conceito de interdisciplinaridade é discutido. Em seguida, são abordadas as metodologias ativas, e como importantes teorias da aprendizagem as embasam. O Modelo Nações Unidas é apresentado, na sequência, como possível alternativa capaz de levar os estudantes ao protagonismo do processo de aprendizagem. Por fim, é traçado um paralelo entre os dois conceitos previamente debatidos e a proposta de atividade.

Ensino Médio, BNCC e Ciências Humanas

A Educação Básica, no contexto atual, exerce a função de capacitar os estudantes para a vida em sociedade, buscando formar cidadãos com pensamento crítico, capazes de compreender a realidade e transformá-la. Para que isso seja possível, é necessário, primeiramente, que os jovens entrem em contato com os fundamentos das diferentes áreas do conhecimento, de forma que alcancem o domínio dos alicerces do saber humano. Esses elementos funcionam como pré-requisitos para o entendimento do mundo, e ficam a cargo da etapa do Ensino Fundamental. A etapa do Ensino Médio, por outro lado, deve relacionar tais fundamentos abordados pelo Ensino Fundamental com o mundo material, colocando os conhecimentos estudados anteriormente em prática (Saviani 2007).

Saviani (2007, 160) aponta:

Assim, no ensino médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo.

Em consonância com tal observação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil 2018), documento de referência para a elaboração dos currículos das instituições de educação escolar no Brasil, define que o Ensino Médio deve colocar os conteúdos estudados no Ensino Fundamental em prática, levando os estudantes ao protagonismo de seu próprio processo de aprendizagem através de estratégias ativas.

Fundamental para a construção de indivíduos autônomos, capazes de compreender as relações sociais de forma holística, as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas estão presentes no currículo estabelecido pelo Ministério da Educação (Brasil 2018), sendo representadas pelas disciplinas de Geografia e História no Ensino Fundamental, e

tendo sua presença expandida no Ensino Médio com o acréscimo das disciplinas de Filosofia e Sociologia.

Em relação à área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Fundamental, o Ministério da Educação explica:

No Ensino Fundamental, a BNCC se concentra no processo de tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós, das diferenças em relação ao Outro e das diversas formas de organização da família e da sociedade em diferentes espaços e épocas históricas. Tais relações são pautadas pelas noções de indivíduo e de sociedade, categorias tributárias da noção de philia, amizade, cooperação, de um conhecimento de si mesmo e do outro com vistas a um saber agir conjunto e ético. Além disso, ao explorar variadas problemáticas próprias de Geografia e de História, prevê que os estudantes explorem diversos conhecimentos próprios das Ciências Humanas: noções de temporalidade, espacialidade e diversidade (de gênero, religião, tradições étnicas etc.); conhecimentos sobre os modos de organizar a sociedade e sobre as relações de produção, trabalho e de poder, sem deixar de lado o processo de transformação de cada indivíduo, da escola, da comunidade e do mundo (Brasil 2018, 547).

Para a etapa do Ensino Médio, o Ministério da Educação (Brasil 2018) sugere que, dado o estágio mais desenvolvido de capacidade cognitiva dos estudantes, uma nova abordagem dos temas já trabalhados seja realizada, com foco na análise e na interpretação das diferentes culturas, religiões e nacionalidades existentes, propondo o diálogo e o debate em relação ao "diferente".

Sobre as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio, o Ministério da Educação registra:

No Ensino Médio, a ampliação e o aprofundamento dessas questões são possíveis porque, na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, ocorre não somente uma ampliação significativa na capacidade cognitiva dos jovens, como também de seu repertório conceitual e de sua capacidade de articular informações e conhecimentos. O desenvolvimento das capacidades de observação, memória e abstração permite percepções mais acuradas da realidade e raciocínios mais complexos – com base em um número maior de variáveis –, além de um domínio maior sobre diferentes linguagens, o que favorece os processos de simbolização e de abstração (Brasil 2018, 547).

Para que cidadãos com pensamento crítico

sejam formados, faz-se necessário contextualizar os conceitos trabalhados, de modo que os estudantes sejam capazes de relacionar os conteúdos estudados no ambiente escolar com eventos do cotidiano de suas vidas. Ao estabelecer como fundamentais para a área as categorias de tempo, espaço, territórios, fronteiras, indivíduo, natureza, sociedade, cultura, ética, política e trabalho, o Ministério da Educação (Brasil 2018) ressalta a adesão à ideia de totalidade, entendendo como imprescindível que as disciplinas dialoguem entre si.

Polon e Polon (2017, 197) colocam:

Neste sentido, as disciplinas que compõem as Ciências Humanas no currículo escolar brasileiro (História, Geografia, Sociologia e Filosofia), em conjunto com as demais ciências, no sentido da promoção do diálogo interdisciplinar, constituem o arcabouço teórico necessário para a formação do sujeito enquanto ser social, apto ao exercício da cidadania e agente participativo no âmbito da tomada de decisões na sociedade.

Ao englobar fenômenos sociais, ambientais, políticos e culturais, o Ministério da Educação (Brasil 2018) propõe uma abordagem interdisciplinar para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. O estudo em conjunto dos diferentes conceitos que marcam presença de forma integrada dentro das quatro disciplinas potencializa o entendimento da realidade de forma holística, permitindo que os estudantes entendam os fenômenos sociais dentro de suas dimensões temporais e espaciais.

Interdisciplinaridade

No mundo atual, cujas distâncias a cada dia são "reduzidas" devido ao processo de globalização, a educação precisa se adaptar ao momento histórico e à velocidade nas quais as transformações ocorrem. Ainda que a interdisciplinaridade não seja uma ideia "nova" no cenário da educação, sua aplicação permanece sendo minoritária. Tal condição é perpetuada dada a resistência da comunidade escolar em relação à proposta. Mesmo que a discussão acerca da interdisciplinaridade seja relevante no campo da educação, ela se faz muito mais presente em debates acadêmicos do

que sendo aplicada na prática (Costa et al. 2021).

Com a integração dos meios de comunicação, informação e transporte que caracteriza a atualidade, é possível imaginar que a educação deva atualizar-se, buscando acompanhar esse processo. Para que o mundo globalizado seja compreendido, torna-se necessário evidenciar os pontos em que as diferentes áreas do conhecimento se conectam. Assim, a proposta de aproximação entre as diferentes disciplinas pode ser a grande virada de chave para a educação (Silva 2019).

O formato fragmentado em que as disciplinas escolares são trabalhadas não estimulam os estudantes a compreender o mundo de forma totalizada. A disciplinarização exagerada do conhecimento impossibilita a criação de pontes que favoreçam o entendimento global da atualidade (Fortes 2009).

Segundo Coimbra (2000), essa especialização do conhecimento está ligada a diferentes fatores. Em primeiro lugar, pode-se destacar o paradigma cartesiano-newtoniano, que propagou a ideia de que as ciências deveriam ser estudadas de forma fragmentada, com diferentes especializações para cada área. A Era Industrial, por sua vez, forçou a ciência na direção do desenvolvimento de técnicas e tecnologias. O positivismo, no final do século XIX e início do século XX, manteve as ciências afastadas da abordagem interdisciplinar, pregando a dominação das ciências positivas.

Na prática, essa disciplinarização do conhecimento afasta os conteúdos da realidade, tornando-os genéricos e desinteressantes. A disciplinaridade excessiva leva os alunos a tornarem-se repetidores, excluindo-os da participação na construção do conhecimento e, conseqüentemente, do aprendizado desejado. Dada a estruturação do sistema educacional, enraizada no formato disciplinar, torna-se difícil implementar métodos alternativos capazes de aproximar as disciplinas (Fazenda 1999).

Como aponta Fortes (2009), a disciplinarização dificulta o desenvolvimento da inteligência e a capacidade de perceber ligações. Com a proposta interdisciplinar, alunos e professores trabalham

em conjunto na construção do conhecimento baseado em suas vivências, que pode, dessa forma, ser aplicado em sua realidade.

Assim, a interdisciplinaridade poderia ser uma resposta da educação para essas questões. É preciso compreender, no entanto, seu significado, uma vez que o termo é utilizado em diferentes contextos, muitas vezes de forma equivocada.

Apesar de muitos autores tentarem definir a interdisciplinaridade como conceito, é comum que estudiosos da educação afirmem que a interdisciplinaridade não possa ser conceituada, uma vez que tal ato seria justamente o oposto ao que a ideia propõe. Cada educador, a partir de suas próprias experiências educacionais, interpreta-a de forma diferente (Fortes 2009).

A interdisciplinaridade não necessita ser conceituada de forma definitiva, uma vez que sua prática pode ser constantemente reinventada. Ainda assim, são claros os princípios de uma atividade interdisciplinar, que correspondem à integração de diferentes disciplinas de um currículo, possibilitando diferentes abordagens para o mesmo objeto de estudo. O empreendimento interdisciplinar cumpre o papel de reestabelecer uma ligação entre áreas que foi interrompida no passado (Fortes 2009; Japiassu 1976).

De acordo com Silva (2019), a principal característica da interdisciplinaridade é a interrelação entre diferentes disciplinas, tratando todas de forma equivalente, tendo como objetivo a expansão da assimilação do conteúdo por parte dos estudantes. Assim, é possível perceber que a interdisciplinaridade tem seu foco na totalidade, de forma que cada disciplina possa contribuir com suas peculiaridades para que as lacunas existentes no conteúdo sejam preenchidas.

Coimbra (2000, 58) coloca:

O interdisciplinar consiste num tema, objeto ou abordagem em que duas ou mais disciplinas intencionalmente estabelecem nexos e vínculos entre si para alcançar um conhecimento mais abrangente, ao mesmo tempo diversificado e unificado. Verifica-se, nesses casos, a busca de um entendimento comum (ou simplesmente partilhado) e o envolvimento direto dos interlocutores. Cada disciplina, ciência ou técnica mantém a sua própria identidade, conserva sua metodologia e observa os limites

dos seus respectivos campos. É essencial na interdisciplinaridade que a ciência e o cientista continuem a ser o que são, porém intercambiando hipóteses, elaborações e conclusões.

A abordagem interdisciplinar propõe o diálogo entre diferentes disciplinas com assuntos em comum, permitindo que toda a comunidade escolar atue de forma conjunta, considerando as experiências dos indivíduos como partes fundamentais na construção do conhecimento. Como aponta Silva (2019), a prática interdisciplinar promove a participação dos alunos na aula, engajando-os na resolução de problemas e fortalecendo seu desenvolvimento.

Entendendo que a formação de cidadãos livres, capazes de atuar na sociedade de forma contundente e dotados de pensamento crítico é papel fundamental da educação, o ambiente escolar deve propor alternativas para que esse objetivo seja alcançado. Os conhecimentos específicos estabeleceram pilares para a educação que não podem ser abandonados. No entanto, são necessários mecanismos para que esses conhecimentos sejam de interesse dos estudantes. A interdisciplinaridade, neste contexto, surge como uma opção, não para substituir o formato disciplinar, mas sim como uma prática capaz de preencher as lacunas deixadas em aberto pelas disciplinas.

Metodologias ativas

Por muito tempo, o acesso ao conhecimento limitava-se aos ambientes escolares e acadêmicos. O contato entre sociedade e informação, nesse contexto, era mínimo, restrito a estudantes e professores. Atualmente a situação é diferente: com os avanços tecnológicos característicos do século XXI, praticamente qualquer indivíduo consegue ter acesso a quantidades inimagináveis de informação através, por exemplo, de um simples telefone celular.

Segundo Moran (2015), em consonância com a evolução tecnológica e o avanço dos meios de entretenimento, a educação segue a mesma direção. Hoje conseguimos acessar livros, materiais didáticos, videoaulas e artigos diretamente do

conforto de nossas casas. Tais avanços, apesar de aparentemente apresentarem apenas benefícios para a sociedade, modificaram drasticamente a dinâmica em sala de aula. Com o acesso ilimitado à informação, os estudantes necessitam cada vez mais de incentivos para o aprendizado. Para que os alunos percebam que estão aprendendo e sintam-se motivados na busca pelo conhecimento, são necessárias metodologias que proponham problemas e desafios no ambiente escolar. As metodologias ativas colocam o aluno como protagonista do aprendizado, enquanto o professor atua como auxiliar na realização das atividades. Assim, desafios são propostos, colocando os estudantes em contato com o diferente, fomentando a pesquisa e a tomada de decisões.

Segundo Moran (2015, 17):

A maior parte do tempo – na educação presencial e a distância – ensinamos com materiais e comunicações escritos, orais e audiovisuais, previamente selecionados ou elaborados. São extremamente importantes, mas a melhor forma de aprender é combinando equilibradamente atividades, desafios e informação contextualizada. Para aprender a dirigir um carro, não basta ler muito sobre esse tema; tem que experimentar, rodar com o ele em diversas situações com supervisão, para depois poder assumir o comando do veículo sem riscos.

As metodologias ativas elevam o estudante à posição central da aula, estimulando-o a resolver problemas e a debater diferentes ideias, fomentando o engajamento no aprendizado. O reposicionamento do aluno permite que os estudantes desenvolvam o pensamento crítico, a responsabilidade e o trabalho em grupo (Lovato et al. 2018; Oliveira 2021).

A proposta das metodologias ativas é embasada por importantes teorias da aprendizagem apresentadas por autores clássicos da área da educação. Para John Dewey (1859 – 1952), notório pedagogo americano, a educação tradicional é focada na aprendizagem passiva, na qual o aluno recebe o conhecimento do professor, único detentor do saber em sala de aula. Em contrapartida, a educação progressiva, modelo defendido pelo autor, é baseada na experiência, colocando os estudantes em contato com o desconhecido,

abrindo margem para novas vivências e para o desenvolvimento do conhecimento. Dessa forma, a experiência educativa estaria relacionada à continuidade de experiências, permitindo a construção do conhecimento através de situações não familiares que apresentam problemas, estimulando os estudantes na busca por soluções para os desafios propostos, relacionando os conteúdos estudados com o cotidiano de suas vidas (Branco 2010; Niskier 2024; Uzun 2021).

Dewey (1979, 167) refere:

O único caminho direto para o aperfeiçoamento duradouro dos métodos de ensinar e aprender consiste em centralizá-los nas condições que estimulam, promovem e põem em prova a reflexão e o pensamento. Pensar é o método de se aprender inteligentemente, de aprender aquilo que se utiliza e recompensa o espírito.

Assim, é possível traçar um paralelo entre a educação progressiva e a aplicação das metodologias ativas, tendo em vista que, para Dewey (1979), a capacidade de reflexão é desenvolvida a partir da problematização dos conteúdos. Somente a partir dessas experiências educativas seria possível formar cidadãos capazes de tomar decisões de forma crítica na vida social.

Jean Piaget (1896 – 1980), combinando conhecimentos da Psicologia e da Biologia, estudou o conhecimento humano e seu desenvolvimento. Seu principal trabalho, *Epistemologia Genética*, somado com outras de suas importantes contribuições para a ciência, é considerado uma das principais obras já produzidas sobre o desenvolvimento humano. O autor defende que a finalidade da inteligência e seus processos é a sobrevivência e adaptação ao meio. A partir da reorganização dos conhecimentos, desenvolve-se a inteligência (Pádua 2009).

Assim, a adaptação ao meio é fator-chave, e ocorrerá a partir da reorganização tanto de fatores sociais como de fatores cognitivos. A teoria da equilíbrio, também proposta por Piaget, propõe que as interações entre sujeito e objeto possibilitam o desenvolvimento cognitivo, de forma que a equilíbrio se dá a partir da assimilação e da acomodação (Pádua 2009; Uzun 2021).

De acordo com Treviso e Almeida (2014), o

pensamento de Piaget entende que o professor deve, através da utilização de diferentes técnicas, possibilitar que os estudantes desenvolvam suas competências e habilidades, assumindo, dessa forma, o papel de colaborador.

Em relação à educação ativa, Piaget (2010, 58) coloca:

[...] métodos ativos se tornam cada vez mais necessários quando se visa vantajosamente formar quadros técnicos e científicos, e dos métodos indutivos ou audiovisuais se crê poder tirar os mesmos resultados dos que com os processos ativos, cada qual mais necessário, e o ensino programado, cujo êxito crescente faz com que se esqueçam as questões que ele levanta.

Piaget foi um grande defensor das metodologias ativas, propondo que o professor deve permitir que os estudantes desenvolvam suas aptidões e habilidades baseados em experiências de cooperação e resolução de problemas, de forma que a partir dessas atividades as operações de reorganização do conhecimento levarão ao desenvolvimento da inteligência.

Lev Vygotsky (1896 – 1934) desenvolveu sua teoria, comumente referida como histórico-cultural (ou sócio-histórica), utilizando como fundamentos as ideias marxistas do materialismo histórico e da dialética. Essa teoria aponta que o trabalho é o mediador da relação homem-meio, e que ele é elemento caracterizador da espécie humana. Através do trabalho, o ser humano consegue modificar o meio, consolidando sua cultura. A abordagem histórico-cultural analisa a forma como o indivíduo internaliza os processos sociais que vivencia (Santos 2001).

Para Vygotsky (2008, 65):

A natureza do próprio desenvolvimento transforma-se, do biológico no sócio-histórico. O pensamento verbal não é uma forma natural de comportamento, inata, mas é determinado pelo processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais do pensamento e do discurso. Desde que, admitamos o caráter histórico do pensamento verbal, teremos que o considerar sujeito a todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenômeno histórico na sociedade humana. Só pode concluir-se que a este nível o desenvolvimento do comportamento será

essencialmente governado pelas leis gerais do desenvolvimento histórico da sociedade humana.

O ser humano, de acordo com a teoria de Vygotsky, possui "funções mentais superiores", que são características como atenção, memória e imaginação; assim, a espécie se distingue dos outros animais, que possuem apenas características "instintivas", estando em um nível diferentes das consideradas "superiores" (Santos 2001).

Para Vygotsky (2008), as experiências vividas pela humanidade, tanto individualmente quanto em espécie, são capazes de moldar o cérebro humano. Essas experiências, que ativam a "plasticidade" do cérebro, são as interações físicas e sociais dos indivíduos. Assim, o ser humano internaliza os aspectos culturais (instrumentos e símbolos) impostos pelo meio, tornando-se, dessa forma, sócio-histórico. A relação do homem com o meio se dá de forma mediada, ou seja, indiretamente.

De acordo com Joenk (2002), outro importante aspecto da teoria vygotskyana é o conceito de "zona de desenvolvimento proximal". Esta consiste na distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, ou seja, o espaço entre o momento em que um indivíduo não consegue realizar uma tarefa e o momento em que possui autonomia para realizá-la.

A teoria histórico-cultural pode ser relacionada com a proposta das metodologias ativas, pois fundamenta-se na aprendizagem a partir da interação social. O aspecto colaborativo das metodologias ativas vai de encontro ao entendimento da teoria vygotskyana de que a internalização da cultura ocorre a partir da mediação, salientando as relações do homem com o meio. O professor deve, nesse caso, problematizar o conteúdo estudado em sala de aula, favorecendo o desenvolvimento cognitivo dos estudantes (Diesel et al. 2017).

RI e o Modelo Nações Unidas

Considerando que a BNCC orienta que estratégias ativas e atividades interdisciplinares sejam realizadas, os professores da área das Ciências

Humanas e Sociais Aplicadas precisam pensar em alternativas pedagógicas capazes de contemplar as duas propostas de forma simultânea.

Uma alternativa viável, nesse contexto, é o Modelo Nações Unidas (MUN), atividade de simulação de conferência de organização internacional. Nessa atividade, que está fortemente ligada à área das Relações Internacionais, os participantes interpretam representantes dos membros da Organização das Nações Unidas (ONU), simulando conferências reais (De Pieri e Rodrigues 2022; Neuhold et al. 2022).

De acordo com Jackson e Sørensen (2007), as Relações Internacionais constituem um campo interdisciplinar da Ciência Política, sendo estudadas por filósofos, historiadores e economistas, por exemplo. A área consiste no estudo das relações entre países, considerando a forma como governos, organizações governamentais, organizações não governamentais e corporações multinacionais atuam e se posicionam politicamente.

De acordo com Muldoon (1995), atividades de simulação de organização internacional já ocorriam antes mesmo da criação da ONU, quando sua predecessora, a Liga das Nações, ainda existia. O primeiro registro de uma simulação do tipo foi feito na universidade de Harvard, chamado de "Harvard Model League of Nations". Com a criação da ONU, a simulação adaptou-se, desenvolvendo-se de forma simultânea com a própria organização internacional.

O formato possibilita que estudantes sejam protagonistas das aulas, assumindo o papel de representantes dos países integrantes da ONU, debatendo importantes temas históricos e atualidades. Com relação à estrutura, a simulação mostra-se como uma ferramenta flexível, podendo ser adaptada para a disponibilidade de tempo de cada professor; podem ser realizados tanto eventos de curta duração quanto simulações que duram de dois a três dias. O número de participantes da simulação também é variável: pode ser realizada com pequenas turmas, mas também com centenas de pessoas. Também é possível ressaltar a diversidade da atividade em relação aos níveis de ensino em que as simulações po-

dem ser realizadas: é possível encontrar exemplos em escolas de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior. O Modelo Nações Unidas permite que alunos e professores se envolvam no processo de ensino e aprendizado, debatendo temas relevantes para o cenário internacional (McIntosh 2001; Obendorf e Randerson, 2012).

De acordo com Inoue e Valença (2017), o formato é um sucesso, pois possibilita que os estudantes superem as limitações das aulas tradicionais, que utilizam apenas leituras e exposições de conteúdo. Em uma atividade de simulação, o aluno consegue abordar os conhecimentos estudados anteriormente por outra perspectiva, relacionando o conteúdo com o mundo real, entendendo, dessa forma, como as organizações internacionais tratam os assuntos debatidos. Tais características não podem ser alcançadas com o formato de aula tradicional.

As simulações, através de seu formato dinâmico, são capazes de apresentar aos estudantes elementos diferentes, pois o andamento da atividade pressupõe surpresas e reviravoltas, uma vez que cada tomada de decisão realizada pelos participantes impacta diretamente no andamento da simulação. Os estudantes são estimulados a pesquisar sobre diferentes pontos de vista sobre os assuntos estudados em aula, buscando entender o posicionamento dos países envolvidos na simulação. Desta maneira, o Modelo Nações Unidas é capaz de solucionar um grande problema da sala de aula na atualidade: a falta de conexão com o mundo real (Abreu 2016; Asal e Blake 2006; McIntosh 2001).

Abreu (2016, 829) coloca:

Desta forma, envolver os alunos em atividades que propiciem pesquisa, reflexão e debate sobre as potencialidades dos territórios e os processos intervenção, apropriação, dominação e disputa que se desdobram sobre os mesmos trata-se de uma forma de democratização de um saber nem sempre garantido aos estudantes da Educação Básica.

O Modelo Nações Unidas é capaz de beneficiar toda a comunidade escolar. O formato permite que conteúdos de diferentes aulas sejam relacionados e estimula a cooperação entre os

estudantes. A partir dessa abordagem, o professor deixa de ser a figura central em sala de aula, tendo seu papel redefinido: de palestrante para problematizador. Essa alteração permite que o educador retenha a atenção dos alunos de forma mais efetiva. Diversos estudos indicam que a atividade agrada aos estudantes, pois consegue atingir alunos que demonstrariam desinteresse caso o formato de aula tradicional fosse utilizado. Dessa forma, o Modelo Nações Unidas é capaz de revelar os talentos individuais dos participantes, feito esse que dificilmente seria alcançado em uma aula expositiva (Inoue e Valença 2017; McIntosh 2001).

Em relação à aplicabilidade do Modelo Nações Unidas, Inoue e Valença (2017) apontam que as atividades ativas superam as limitações de espaço e estrutura. Tanto instituições privadas, com maior disponibilidade orçamentária, quanto instituições públicas, que muitas vezes têm recursos limitados, podem adotar a educação ativa. Dessa forma, fica evidente que o Modelo Nações Unidas é uma ferramenta versátil, pois não necessita de grande infraestrutura e recursos tecnológicos. Tal característica é muito importante para o contexto atual da educação brasileira, pois diversas escolas da rede pública apresentam dificuldades orçamentárias e infraestrutura precária.

Considerações finais

Em relação ao enquadramento dentro das sugestões da BNCC (Brasil 2018), que propõe atividades interdisciplinares e metodologias ativas, o Modelo Nações Unidas consegue atender ambas as orientações de forma consistente. O formato coloca o estudante como protagonista do processo de aprendizado, sendo cada participante uma peça fundamental para o andamento da simulação. As escolhas e decisões feitas ao longo da atividade alteram o desfecho que a conferência tomará, apresentando, dessa forma, a imprevisibilidade que caracteriza as metodologias ativas. A proximidade do Modelo Nações Unidas com a área das Relações Internacionais permite que a atividade obtenha um caráter interdisciplinar, uma vez que podem ser incorporados elementos

de diferentes disciplinas do campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

O Modelo Nações Unidas é uma ferramenta extremamente versátil, sendo utilizado por professores em diferentes níveis da educação. Tal condição é atingida principalmente por sua flexibilidade em relação ao seu formato, o qual permite que os educadores adaptem a atividade para suas condições particulares de estrutura e tempo. Dada a condição atual da educação brasileira, que apresenta grandes desigualdades entre instituições de ensino públicas e privadas, o Modelo Nações Unidas se apresenta como alternativa viável para os professores da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, independentemente do nível de infraestrutura e de recursos tecnológicos disponíveis.

Referências

- Abreu, Gustavo Luiz Xavier de. Atividades de simulação no Ensino de Geografia. In: 5º ENCONTRO REGIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA, 2016, Campinas. Campinas: Unicamp. <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/ereg/article/view/3626>.
- Asal, Victor, e Elizabeth L. Blake. 2006. "Creating simulations for political science education." *Journal of Political Science Education* 2 (1): 1-18. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15512160500484119?casa_token=aHNFSbH3W7IAAAAAA:qtCXCvHCqhwgFg8CEtGC-CLTY_9h EUdJMwiR3J4A6JotwxFAXEUry2ltC_D8J-lwhiTUpSdPGLjYz.
- Branco, Maria Luisa. 2010. "O sentido da educação democrática: revisitando o conceito de experiência educativa em John Dewey." *Educação e Pesquisa* 36 (2): 599-610. <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a12v36n2.pdf>.
- Brasil. 2018. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a base*. Ministério da Educação. https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf.
- Castrogiovanni, Antonio Carlos, e Roselane Zordan Costella. 2016. *Brincar e cartografar com os diferentes mundos geográficos: a alfabetização espacial*. EdIPUCRS.
- Coimbra, José de Ávila Aguiar. 2000. *Considerações sobre a interdisciplinaridade*. In *Interdisciplinaridade em ciências ambientais*, editado por Arlindo Philippi Jr. et al. Signus.
- Costa, Danilo da, João Carlos Gonçalves, Roberta Cristina Gonçalves Cantino, e Rosilene da Silva Moura. 2021. "Sobre a interdisciplinaridade como conceito." *Revista Coleta Científica* 5 (9): 119-134. <http://portalcoleta.com.br/index.php/rcc/article/view/59>.

De Piere, Vitor Stuart Gabriel, e Marcelo Barbosa Rodrigues. 2022. "Geografia e Relações Internacionais: um debate sobre as complementaridades disciplinares no modelo de simulação das Nações Unidas do Colégio Militar do Rio de Janeiro." *Revista Intellector* 19 (38): 21-32. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10116933>.

Dewey, John. 1979. *Democracia e educação: Introdução à filosofia da educação*. Nacional.

Diesel, Aline, Alda Leila Santos Baldez, e Silvana Neumann Martins. 2017. "Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica." *Revista Thema* 14 (1): 268-288. <http://penta3.ufrgs.br/Flipped/oficina/Os%20princípios%20das%20metodologias%20ativas%20-%202017.pdf>.

Fazenda, Ivani Catarina Arantes. 1999. *Práticas interdisciplinares na escola*. Cortez.

Fortes, Clarissa Corrêa. 2009. "Interdisciplinaridade: origem, conceito e valor." *Revista acadêmica Senac on-line* 6: 1-11. <https://flautas.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/08/interdisciplinaridade.pdf>.

Inoue, Cristina Yumie Aoki, e Marcelo M. V. Valença. 2017. "Contribuições do Aprendizado Ativo ao Estudo das Relações Internacionais nas universidades brasileiras." *Meridiano 47 - Journal of Global Studies* 18: 1-15. <https://www.proquest.com/docview/2055639707?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Scholarly%20Journals>.

Jackson, Robert, e Georg Sørensen. 2007. *Introdução às relações internacionais*. Zahar.

Japiassu, Hilton. 1976. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Imago.

Joenk, Inhelora Kretzschmar. 2002. "Uma Introdução ao Pensamento de Vygotsky." *Revista Linhas* 3 (1): 1-12. <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1276>.

Lovato, Fabrício Luiz, Angela Michelotti, e Elgion Lucio da Silva Loreto. 2018. "Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão." *Acta Scientiae* 20 (2): 154-171. <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/3690>.

McIntosh, Daniel. 2001. "The uses and limits of the model United Nations in an international relations classroom." *International studies perspectives* 2 (3): 269-280. <https://academic.oup.com/isp/article-abstract/2/3/269/1854705?login=false>.

Moran, José. 2015. Mudando a educação com metodologias ativas. In *Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Mídias, Educação e Cidadania: aproximações jovens*, organizado por Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales. <https://maiscursoslivres.com.br/cursos/doa627550506c7ef944ba7a706ac3b19.pdf>.

Muldoon, James P. Jr. 1995. "The model united nations revisited." *Simulation & Gaming* 26 (1): 27-35. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1046878195261003>.

Neuhold, Roberta dos Reis, Romero Assis de Oliveira, Rafaela da Silva Andreoli, Isadora Horst Bitencourt, e Victória Leal Altmayer Silva. 2022. "A organização de simulações das Nações Unidas por estudantes do ensino secundário. De desafios metodológicos a experiências emancipatórias." *Revista Portuguesa de Investigação Educacional* (23): 1-24.

Niskier, Arnaldo. 2024. *Fundamentos da História e Filosofia da Educação*. Vozes.

Obendorf, Simon, e Claire Randerson. 2012. "The Model United Nations simulation and the student as producer agenda." *Enhancing Learning in the Social Sciences* 4 (3): 1-15. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1112/els.2012.04030007>.

Oliveira, Augusto Neftali Corte. 2021. Aprendendo Ciência Política Pela Pesquisa: Engajamento e Desenvolvimento de Estudantes em uma Sala de Aula Ativa. In *Percursos da Inovação Pedagógica*, organizado por Adriana Justin Cerveira Kampff e João Batista Siqueira Harres. EdIPUCRS.

Pádua, Gelson Luiz Daldegan de. 2009. "A epistemologia genética de Jean Piaget." *Revista FACEVV* (2): 22-35. https://faculdadeprojecao.nucleoead.net/pos/pluginfile.php/578/mod_resource/content/14/artigo%20%20A%20EPISTEMOLOGIA%20GEN%C3%89TICA%20DE%20JEAN%20PIAGET.pdf.

Piaget, Jean. 2010. *Psicologia e Pedagogia*. Forense Universitária.

Polon, Paulo Henrique Heitor, e Luana Caroline Kunast Polon. 2017. "Interdisciplinaridade na educação: ciências humanas e a formação do sujeito." *Revista Ciências Sociais em Perspectiva* 16 (30): 184-198. <https://saber.unioeste.br/index.php/ccsaemperspectiva/article/view/10>.

Santos, Bettina Steren dos. 2001. Vygotsky e a teoria histórico-cultural. In *Psicologia e Educação: o significado do aprender*, organizado por Jorge La Rosa. EdIPUCRS.

Saviani, Dermeval. 2007. "Trabalho e Educação: Fundamentos ontológicos e históricos." *Revista Brasileira de Educação* 12 (34): 152-165.

Silva, Camila Rosa da. 2019. "Interdisciplinaridade: conceito, origem e prática." *Revista artigos.com* 3: 1-6. <https://acervomais.com.br/index.php/artigos/article/view/1107>.

Treviso, Vanessa Cristina, e José Luis Vieira de Almeida. 2014. "O conhecimento em Jean Piaget e a educação escolar." *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade* 1 (1): 233-244.

Uzun, Maria Luisa Cervi. 2021. "As principais contribuições das Teorias da Aprendizagem para a aplicação das Metodologias Ativas." *Revista Thema* 19 (1): 153-163. <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1466>.

Vygotsky, Lev Semenovitch. 2008. *Pensamento e linguagem*. Martin Fontes.

Murilo Zaniratti da Rosa

Mestre em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

Endereço para correspondência

MURILO ZANIRATTI DA ROSA

zaniratti.murilo@edu.pucrs.br

Os textos deste artigo foram revisados por Araceli Pimentel Godinho e submetidos para validação dos autores antes da publicação.